

(Paed. Th.)

2829

d

Loos: Der österreichische
Gymnasiallehrplan ...
Wien 1892.

Loos

Paed. Th.

2829^d

Paed. Nr. 28293 Loos

DER ÖSTERREICHISCHE

GYMNASIALLEHRPLAN

IM

LICHTE DER CONCENTRATION.

DARGESTELLT

VON

DR. JOSEF LOOS,
K. K. PROFESSOR AM AKADEMISCHEN GYMNASIUM IN WIEN.

MOTTO: Eines muss ins andere greifen,
Eins durchs andere blüh'n und reifen.
Novalis.

A 209

WIEN, 1892.

ALFRED HÖLDER,
K. U. K. HOF- UND UNIVERSITÄTS-BUCHHÄNDLER,
ROTHENTHURMSTRASSE 15.

K. B. Hof- u. Staats-
Bibliothek
MÜNCHEN.

1. 87

Verlag von **Alfred Hölder**, k. u. k. Hof- und Univ.-Buchhändler in Wien, I., Rothenthurmstraße 15.

Zur Methodik des deutschen Unterrichts in der fünften Gymnasialclasse.

Zugleich Commentar zu den neuen Instructionen für den deutschen grammatischen Unterricht in dieser Classe.

Von **Dr. Joseph Seemüller**.

Preis: 54 kr. = 1 M. 8 Pf.

Von demselben Verfasser:

Die Sprachvorstellungen als Gegenstand des deutschen Unterrichts.

Zugleich Commentar zu den neuen Instructionen für den deutschen grammatischen Unterricht in der sechsten Gymnasial-Classe.

Preis: 50 kr. = 1 M.

Leitfaden zum Unterricht in der deutschen Grammatik am Obergymnasium nach dem neuen Lehrplane.

Preis: 50 kr. = 1 M.

Der deutsche Sprachunterricht am Obergymnasium. Abwehr und Fürwort.

Preis: 40 kr. = 80 Pf.

ZUR PROPÄDEUTIK-FRAGE.

Von **Dr. Alois Höfler**,

Professor der Mathematik, Physik und philosophischen Propädeutik am Gymnasium der k. k. Theresianischen Akademie in Wien.

Preis: 90 kr. = 1 M. 80 Pf.

Von demselben Verfasser:

**Bemerkungen zu den Berliner Verhandlungen
über**

Fragen des höheren Unterrichtes.

Mit besonderer Beziehung auf

Mathematik und Naturwissenschaften.

Preis: 40 kr. = 80 Pf.

Ueber Philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik.

Von **Dr. Alexius Meinong**,

a. ö. Professor der Philosophie an der Universität in Graz.

Preis: 1 fl. 80 kr. = 3 M. 60 Pf.

Österreichische Mittelschule.

Gemeinsames Organ der Vereine

„Mittelschule“ und „Die Realschule“ in Wien, „Deutsche Mittelschule“ in Prag und „Innerösterreichische Mittelschule“ in Graz.

Redigiert von

Prof. Dr. Karl Tumlirz,

Prof. Feodor Hoppe und Prof. Jos. Meixner

in Wien.

Prof. G. Effenberger
in Prag.

Prof. Franz Lang
in Graz.

Preis eines Jahrgangs von 4 Heften: 3 fl. 60 kr = 7 M. 20 Pf.

Verlag von **Alfred Hölder**, k. u. k. Hof- und Univ.-Buchhändler in Wien, I., Rothenthurmstraße 15.

Pau.Th. 2829d

DER ÖSTERREICHISCHE
GYMNASIALLEHRPLAN

IM

LICHTE DER CONCENTRATION.

DARGESTELLT

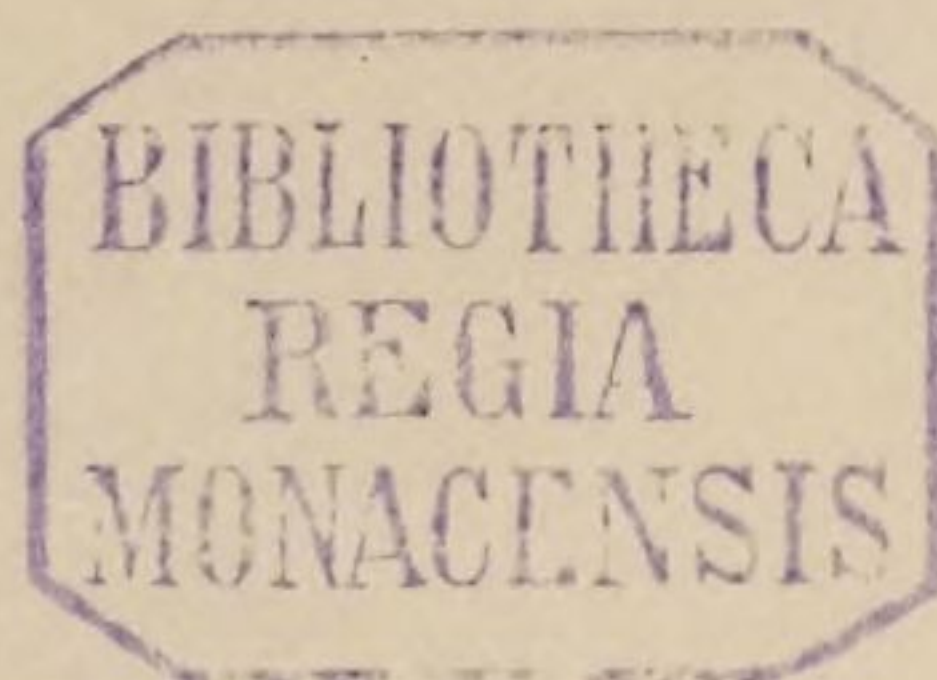
VON

DR. JOSEF LOOS,
K. K. PROFESSOR AM AKADEMISCHEN GYMNASIUM IN WIEN.

MOTTO: Eines muss ins andere greifen,
Eins durchs andere blüh'n und reifen.
Novalis.

WIEN, 1892.
ALFRED HÖLDER,
K. U. K. HOF- UND UNIVERSITÄTS-BUCHHÄNDLER,
ROTHENTHURMSTRASSE 15.

Alle Rechte vorbehalten.



VORWORT.

Es kann leider nicht behauptet werden, dass trotz der Fülle ausgezeichnete Anregungen, welche durch die theoretischen Untersuchungen über Lehrgut und Lehrbetrieb besonders in den letzten Jahren geboten wurden, der Unterricht in der Mittelschule im allgemeinen über eine äußerliche Hantierung weit hinaus gekommen wäre. Die Hauptursache mag darin liegen, dass jene Untersuchungen sachlich und sprachlich vielfach in einer Höhe liegen, von der sich allerdings der praktische Unterrichtsbetrieb weit überschauen lässt, aber es ist kein rechter Weg hinabgebahnt zur Schule und von da kein rechter hinauf, so dass die beiden Arbeitsgebiete nebeneinander liegen, ohne sich zu berühren und zu bereichern. Wenn nicht immer und immer wieder gezeigt wird, wie die Aufstellungen der Didaktik lebensvoll und nützlich im Unterrichte verwirklicht werden können, und umgekehrt, wie sich der Unterricht nur in der Anlehnung an einer auf gutem psychologischen Untergrunde stehenden Unterrichtslehre erfrischen kann, so wird es da wie dort kein rechtes Vorwärts geben. Es wird also der Nachweis der Anwendbarkeit didaktischer Grundsätze in der Praxis des Unterrichtes immer wieder von neuem geführt werden müssen, und nur durch ihn wird die unheilvolle Kluft zwischen Theoretikern und Praktikern einmal überbrückt werden. Die nachfolgende Abhandlung hat nun den Zweck, bezüglich eines wichtigen Unterrichtsprincipes, dem der Concentration, jenen Nachweis zu liefern. Zugleich soll damit dargethan werden, was sich durch eine rechte Zusammenführung der Bildungsinhalte im Unterrichte für die rationelle Gestaltung des Lehrplans thun lässt.

Haben die folgenden Vorschläge dann wenigstens den Erfolg, die Berufsgenossen zu weiterem Nachdenken über diesen Gegenstand angeregt zu haben, dann wird der Verfasser auch abweichende Ansichten gerne hören, wenn sie überzeugend genug und wie die seinen zu Nutz und Frommen der Schule vorgebracht werden.

Wien, im October 1891.

J. L.

INHALT.

	Seite
Einleitung	1
I. Geschichte der Concentration	3
II. Innere Concentration, in Classenbildern durchgeführt.	
<i>A.</i> Untergymnasium:	
I. Classe	12
II. Classe	22
III. Classe	26
IV. Classe	32
<i>B.</i> Obergymnasium	37
V. Classe	39
VI. Classe	46
VII. Classe	51
VIII. Classe	57
Die Maturitätsprüfung	62
III. Äußere Concentration	65

1911
1912
1913

1914

1915

1916

1917

1918

1919

1920

1921

1922

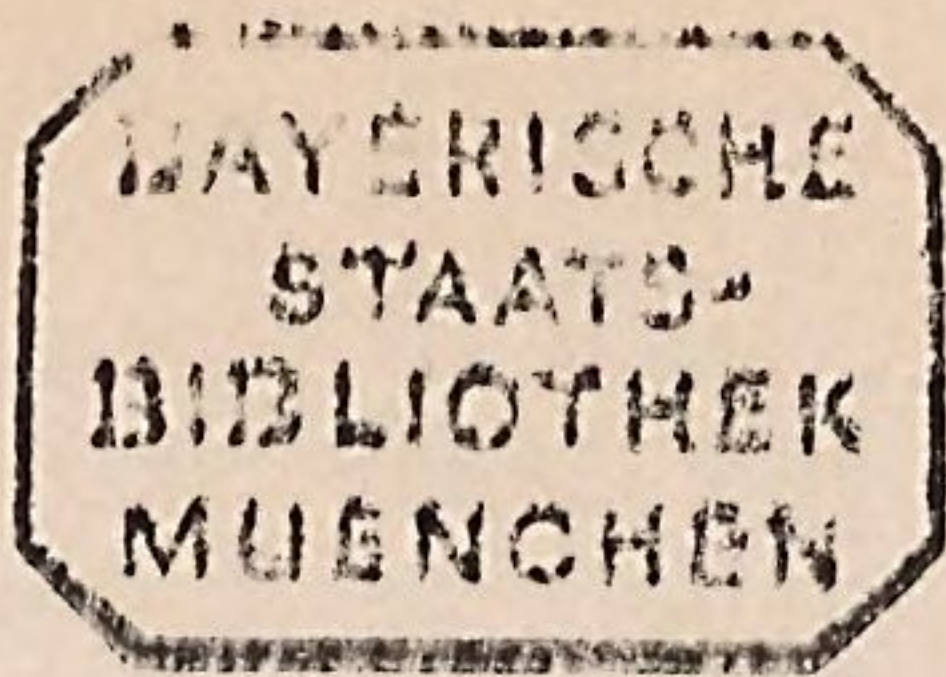
1923

1924

1925

1926

1927



Einleitung.

Im Jahre 1884 forderte E. Ackermann in seinen „Pädagogischen Fragen“¹⁾, man solle nunmehr das bloße Aggregat unverbundener Lehrfächer in den Schulen in ein Lehrplansystem umgestalten. O. Willmann schreibt 5 Jahre später: „Man stellt ganz unbefangenen Lehrpläne durch bloßes Zusammenreihen von Lehrplänen her und fertigt Lehrgänge, bei denen lediglich der zu behandelnde Stoff berücksichtigt wird, nicht aber die Frage, was in der Durchführung neben ihm wird zu stehen kommen, und ob und wie er damit in Verknüpfung treten könne.“²⁾ Derselbe Gedanke kehrt bei O. Frick, dem rühmlichst bekannten Herausgeber von Lehrproben und Lehrplänen, fast in jedem Hefte wieder, Schiller und Kármán schließen sich den Klagen an; die letzten drei Pädagogen haben es überdies versucht, Beispiele von verbesserten Lehrplänen zu bieten, Frick und Schiller mit Bezug auf deutsche³⁾, Kármán mit Bezug auf ungarische Schulen.⁴⁾ Vergleicht man mit diesen Versuchen außerdem, was in der laufenden pädagogischen Literatur an Vorwürfen gegen die Schule und an Vorschlägen zur rationellen Gestaltung der Lehrpläne zutage tritt, so kann man sich nur schwer der Versuchung erwehren, auch den österreichischen Gymnasiallehrplan einmal daraufhin anzusehen. Ist es auch auffallend, dass sich gleichzeitig in verschiedenen Staaten Unzufriedenheit mit den Lehrplänen geltend macht, so ist es doch nicht unerklärlich, wenn man bedenkt, dass gerade in unseren Tagen mehr denn je das Nachdenken nicht bloß der Schulmänner, sondern auch der Staatsmänner und Ärzte auf die Verbesserung der inneren und äußeren Schulzustände gerichtet ist. Die Überbürdungsfrage, in die natürlich sofort der Chor der Eltern einstimmt, steht dabei im Vordergrund, daneben aber laufen eine ganze Reihe tiefgehender Untersuchungen, die in ihrer Beweisführung vielfach verschieden, in dem Klagepunkte aber beinahe alle zusammentreffen, es fehle am Lehrplan, es fehle an der Lehrmethode. Ich möchte sagen, dass in den eingangs citierten Worten von Willmann und Ackermann der Klage eine feste Form gegeben ist, so dass diese für die folgende Auseinandersetzung geradezu zum Text gewählt werden kann. Willmann insbesondere klagt über Atomismus in unserem Lehrbetrieb, welcher vermeint, durch bloßes Zusammenlegen und Anhäufen ein Gebilde, durch mechanisches Nebeneinander ein Lebendiges herstellen zu können. Wir treffen hier auf Platons organische Welt-

¹⁾ Dresden, Bleyl und Kämmerer, 1884, S. 23.

²⁾ Didaktik als Bildungslehre. Braunschweig, Vieweg & Sohn, 1889, II, § 66.

³⁾ Frick im 28. Heft der Lehrproben, S. 16—23; Schiller in der zu den Lehrproben gehörigen Sammlung pädagogischer Abhandlungen, Nr. IV.

⁴⁾ In derselben Sammlung, Nr. III.

anschauung, im Zusammenhange mit welcher Willmann die strenge Forderung lebendiger, organischer Gestaltung der Lehrpläne aufstellt: „Der erste Schritt zur Organisation des Bildungsinhaltes besteht in dessen Beziehung auf den obersten Zweck der Bildung, der zweite besteht in der Herstellung von Beziehungen unter den Stoffen, aus denen sich jener Inhalt zusammensetzt, wodurch der Unterricht erst ein Continuum und organisierter Materie vergleichbar wird.“ Es sind also eigentlich drei Momente, welche für die Organisation des Bildungsinhaltes in Betracht kommen: der sittlich-religiöse Endzweck, die psychologische Reihenfolge des Unterrichtes und die Wechselbeziehung der Unterrichtsstoffe.

Die folgende Abhandlung kann sich, ohne dem Ganzen abträglich zu sein, auf den dritten Punkt beschränken, da der Verf. sich über den zweiten Punkt bereits in Form eines Vortrages „Die Psychologie in ihrer Bedeutung für die Technik des Unterrichtes“ mit Bezug auf den bestehenden Gymnasiallehrplan ausgesprochen hat, und da der österreichische Organisations-Entwurf sich, was den ersten Punkt angeht, deutlich genug in folgender Weise verstehen lässt: „Ein Zusammenstreben aller Lehrgegenstände zu den Ideen der Religion und der Sittlichkeit als ihrem gemeinsamen Mittelpunkt und eine gute Disciplin sind die beiden Mittel, welche den Schulen im allgemeinen für diesen Zweck (Erziehung) zu Gebote stehen.“ Die Ministerial-Verordnung vom 30. Mai 1853, Z. 5512, schärft diese Bestimmungen des Organisations-Entwurfes von neuem ein und bemerkt noch erläuternd Folgendes: „Enthält schon jeder Lehrgegenstand mehr oder weniger stoffliche Beziehungen zu den Ideen der Sittlichkeit und Religion, welche sich einem jeden von der Bedeutung seines Lehrgegenstandes durchdrungenen Lehrer von selbst darbieten, so ist nebst der Religion insbesondere die Geschichte geeignet und dazu bestimmt, ihre bildende Kraft dadurch auszuüben, dass die Jugend durch gesinnungsvolle Darstellung und Combination der Begebenheiten allmählich angeleitet werde, in ihr eine Nachweisung der Erziehung durch die göttliche Vorsehung zu erkennen. . . .“

Dadurch aber huldigt der Entwurf einer ethischen Concentration, weil der leitende Gedanke für seine Verff. die Rücksicht auf den obersten Zweck der Bildung, also ein ethischer Gesichtspunkt, war. Im Folgenden aber soll auf die oben deutlich genug ausgesprochene Beziehung nicht mehr Rücksicht genommen werden, sondern der psychologischen Concentration das Augenmerk zugewendet werden, welche früher als drittes Moment für die Organisation des Bildungsinhaltes aufgeführt wurde. Eine kleine geschichtliche Skizze, die ich der eigentlichen Untersuchung vorausschicken will, soll den Begriff der Concentration in seiner Heimstätte aufsuchen und seine Entwicklung verfolgen.¹⁾

¹⁾ Bezüglich der in den Instructionen vorkommenden Leitbegriffe Material und Formal habe ich dies in einem Vortrage des Vereines Mittelschule in Prag im Jahre 1885 gethan („Stimmen zum österreichischen Gymnasiallehrplan“ von Dr. K. Kummer, 1886, S. 4—23); bezüglich der sogenannten Formalstufen, die seit Aristoteles immer und immer wieder in der Geschichte der Bildungsarbeit sich geltend machen, in dem oben citierten Vortrage am Mittelschultage 1890, Wien (Zeitschrift „Mittelschule“, Wien, 2. Heft, 1890) und bezüglich des auf Einprägung und Disciplinierung abzielenden methodischen Mittels des Chorsprechens in einer Abhandlung: „Die Geschichte des Chorsprechens.“ Prag, Neugebauer, 1889.

I. Geschichte der Concentration.

Der Name „Concentration“ ist jüngeren Datums und geht auf Ziller zurück, der ihn offenbar der geometrischen Anschauung concentrischer Kreise entlehnt hat, wenn er verlangt: „Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muss ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als concentrirender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles übrige peripherisch herumlegt und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen. . . .“ Es hat der Ziller'sche Gesinnungsunterricht neben der Anerkennung des Grundgedankens ¹⁾ eine beinahe allseitige Verurtheilung gefunden, vor allem deswegen, da die anzulehnenden Lehrstoffe in Ziller'scher Bearbeitung beinahe ihre ganze Selbständigkeit verlieren, und Willmann dürfte wohl Recht behalten, wenn er behauptet, der übrige Unterricht dürfe nicht zum bloßen Commentar der Gesinnungsstoffe herabgesetzt werden; vielmehr müsse der jedem Gebiete eigene Bildungswert und das für jedes geltende Gesetz des Fortschrittes bei jener Anlehnung bewahrt bleiben. ²⁾ Diese letztere freiere Auffassung der Concentration, wo es sich um den Zusammenschluss von Verwandtem und um die Verknüpfung von Gleichartigem handelt, lässt sich bis ins Alterthum verfolgen, wenn auch der Name fehlte. Schon **Plato** sagte: „Die Unterrichtsgegenstände, welche den Knaben bei ihrer Bildung durcheinander zutheil geworden waren, müssen nun für diese zu einer Übersicht der gegenseitigen Verwandtschaft der Gegenstände und der Natur des Seienden zusammengeführt werden. Allein nur ein derartiger Unterricht haftet fest in jenen, welchen er zutheil wird.“ ³⁾ **Vitruv** meint, „die Unerfahrenen könnten sich wundern, dass sich so vielerlei erlernen und im Gedächtnisse behalten lasse (wie es die Baumeister müssen), allein sobald sie bemerken, dass alle Disciplinen eine sachliche Verbindung und Wechselwirkung unter sich haben, so wird es ihnen leicht erscheinen: denn die Gesamtwissenschaft ist aus jenen wie ein Körper aus den Gliedern zusammengesetzt, und diejenigen, welche von klein auf in den verschiedenen Bildungszweigen unterrichtet wurden, erkennen in allen Wissenschaften dieselben

¹⁾ „Das Centrum bleibt das sittlich-religiöse Leben der Person, die in dem Zögling entstehen soll; dazu muss alles, was in seiner Seele vorhanden ist oder neu erzeugt wird, in Beziehung treten.“ (Vorl. S. 161; vgl. auch Schrader, Erziehungslehre, S. 184.)

²⁾ Didakt. II, S. 199.

³⁾ Republ. VII, 16.

Grundzüge und die Wechselwirkung aller Disciplinen und erfassen dadurch alles leichter“.¹⁾

Auch **Quintilian** macht an der Stelle, wo er sich gegen diejenigen wendet, welche meinen, die Seele werde durch so viele auseinanderstrebende Disciplinen verwirrt und ermüdet, die Bemerkung: „Diese sehen nicht genug ein, wieviel die Natur des menschlichen Geistes vermag: sie ist so behend und schnell und blickt dergestalt nach allen Seiten, dass sie nicht einmal imstande ist, nur eines auf einmal zu thun“

Der zerstreuen Wirkung einer vielseitigen Lectüre aber setzt **Seneca**²⁾ das Mittel beharrlichen Verweilens bei hervorragenden Geistesleistungen entgegen, wenn er sagt: „*Primum argumentum compositae mentis existimo posse consistere et secum morari: illud autem vide, ne ista lectio auctorum multorum et omnis generis voluminum habeat aliquid vagum et instabile: certis ingeniis immorari et innutriri oportet, si velis aliquid trahere, quod in animo fideliter sedeat. Nusquam est, qui ubique est.*“

Boeckh hat in einer vortrefflichen Rectoratsrede (Berlin 1836) diese Worte des **Seneca** zum Ausgangspunkte der Belehrung genommen, „*cavendum esse, ne in artium studiis nimium distrahatur animus*“.

Bis auf **Comenius** scheint das Problem der Concentration weniger Gegenstand eingehender Erwägung gewesen zu sein³⁾; dieser aber führt in seiner *Didactica magna*⁴⁾ als jenen Übelstand, der die Anstrengungen der Schule und ihre Erfolge zurückhält, dass die meisten in ihrer ganzen Schulzeit noch nicht alle Wissenschaften und Künste durchdrungen, ja einige dieselben kaum an der Schwelle begrüßt haben, den an, „weil das, was von der Natur aus verknüpft ist, nicht im Zusammenhange genommen würde, sondern getrennt“. An einer anderen Stelle⁵⁾ stellt er die Hauptregel auf, dass immer und überall das Bezogene mit seinem Mitbezogenen zusammengefasst werde, z. B. Wort und Gegenstand, Lesen und Schreiben, Stil- und Verstandesübung, Lernen und Lehren, Spielendes und Ernstes, und was man sonst noch ersinnen mag. Nach dem großen Didaktiker wird Gediegenheit des Unterrichtes u. a. erzielt, „wenn alles, was miteinander im Zusammenhange steht, beständig verknüpft wird“, und rasch führt nach ihm der Unterricht zum Ziele, „wenn alles, was unter sich verbunden ist, auch in der Verknüpfung gelehrt wird“.

In diesen Sätzen liegen schon deutlich die Keime der modernen Auffassung des Concentrationsbegriffes. Wenn ferner **Niemeyer** verschiedene Lehrurse für einen und denselben Gegenstand fordert, so ist dies nur eine andere Wendung für dieselbe Sache. **Denzel**⁶⁾ wiederum behauptet: „Ist der Lehrer zugleich Erzieher, d. h. hat er nicht nur in einzelnen Fächern zu unterrichten, sondern das gesammte Unterrichtsgeschäft mit Hinsicht auf Erziehung zu leiten, so hat er auch in seinen gesammten Unterricht jene Ein-

¹⁾ *De archit.* I, 1, 11: Bezeichnend sind da die Ausdrücke *coniunctio rerum et communicatio* für Verbindung und Wechselwirkung.

²⁾ Ep. 33, 8 f.

³⁾ Willmann begründet dies damit, dass sich bei den älteren Didaktikern die Bestimmung des Verhältnisses der Eloquenz und Erudition in den Vordergrund drängte und zudem durch Wegfall der Philosophie aus dem Unterrichte der Boden verloren war, auf welchem sich vorzugsweise die Auseinandersetzung der Einzelwissenschaften vollzieht. Didakt. II, S. 201.

⁴⁾ C. XIX, 5—6. (Lindn. päd. Class. I. Bd., S. 136.)

⁵⁾ Ebenda, C. XIX, 44.

⁶⁾ Siehe Dittes, Methodik der Volksschule. Wien 1878, S. 81 ff.

heit der Methode zu bringen, welche alle Unterrichtszweige auf den Hauptzweck der Erziehung verbindet.“ Auch **Zerrenner** verlangt, „dass der Unterricht „wohlgeordnet und zusammenhängend sei“ und „dass er Einheit habe“. Unter den Unterrichtsregeln betreffs des Lehrstoffes liest man bei **Diesterweg** unter Nr. 7: „Verbinde sachlich verwandte Gegenstände miteinander.“ Die sorgfältigste Bearbeitung aber hat der Begriff der Concentration in der Herbart'schen Schule gefunden. Und natürlich! Da, wo die Psychologie im Zusammenhalt mit der Ethik als die Grundpfeiler aller pädagogischen Raison galten, musste natürlich ein Begriff, der nur auf psychologischem Untergrunde feststeht, zur gewünschten Klärung und Verwertung kommen. **Herbart** selbst, der allen voran darauf bedacht war, den Unterricht auf alle mögliche Weise einheitlich zu gestalten, hat bei verschiedenen Gelegenheiten die Nothwendigkeit der Concentration betont. Hier können nur einige der bezeichnendsten Äußerungen platzfinden. Man hat nach Herbart nur dann die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Theilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß.¹⁾ „Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreud wirken, und er wird es nicht bei demjenigen, der ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das seinige zusammenhält.“²⁾ Die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, müssen nach Herbart auf das genaueste untersucht werden, damit der Lehrer imstande sei, jedes einmal erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen fortwirken zu lassen, damit er mit diesem Interesse, wie mit dem eigentlichen Capital, das er erworben, wuchern könne, und damit er die Störungen möglichst vermeide, wodurch dieses Capital würde vermindert werden.“³⁾ In der später sogenannten Formalstufenfrage ist es das System, wo nach Herbart jeder Punkt seine Stelle hat; an dieser Stelle ist er mit andern Punkten, die zunächst liegen, zunächst verbunden. Damit ein solches System von Erkenntnissen aber auch anwendbar sei, muss man nach Herbart geübt sein, von jedem beliebigen Punkte ausgehend zu jedem andern vorwärts oder rückwärts oder seitwärts die Gedanken zu bewegen.⁴⁾ An einer andern Stelle des „Umrisses“ behauptet Herbart, dass die Gymnasialgegenstände, wenn man sie gehörig zusammenwirken lässt, in Gemeinschaft mit dem Religionsunterrichte sehr vieles leisten, um dem jugendlichen Geiste diejenigen Richtungen zu geben, welche dem vielseitigen Interesse angemessen sind. Wollte man aber Philologie und Mathematik auseinanderfallen lassen, die Verbindungsglieder wegnehmen und einen jeden nach seiner Vorliebe die eine oder die andere wählen lassen, so würden ein paar nackte Einseitigkeiten herauskommen. . . .⁵⁾ Was sonst Herbart inbezug auf den Lehrplan und die einzelnen Unterrichtsgegenstände vorbringt, wird, soweit es die Concentration betrifft, später jedesmal an Ort und Stelle angemerkt werden. Über **Ziller**, dem das ungeschmälerte Verdienst zukommt, dem Problem der Concentration den Namen und wohl auch für die praktische Verwertung desselben manche nutzbringende Winke gegeben zu haben, darf ich vielleicht jetzt hinweggehen, da wohl kaum die Praxis der Mittelschule Ziller's Auswertung der Con-

¹⁾ Allgemeine Pädagogik (Willmanns Ausg.), I, 348.

²⁾ Umriss pädagogischer Vorlesungen, § 65.

³⁾ Pädagogische Schriften (Willmann), II, 19. 4.

⁴⁾ Umriss, § 68.

⁵⁾ Umriss, § 87.

centration durch den sogenannten „Gesinnungsunterricht“ erhärten wird. **Die 4. Directorenconferenz** der Provinz Sachsen ¹⁾ hat sich bekanntlich eingehend mit dieser Frage beschäftigt, konnte jedoch nicht bei den Ziller'schen Gesinnungsstoffen stehen bleiben, sondern nahm unter Nr. 4 der Thesen nur „die Forderung einer auf alle Weise möglichst straff und einheitlich durchgeführten, auf Bildung der Gesinnung und des Charakters gerichteten Concentration des Unterrichtes“ als beachtenswert an. **Kern**, welcher in seinem „Grundriss der Pädagogik“ die Hauptgedanken der Herbart-Ziller'schen Pädagogik zusammenfasst, macht gleichfalls das geistige Innere des Zöglings zum Centrum, das zu einem Ganzen zu gestalten und zu verweben sei“ ²⁾; es müsse aus dem Wissen ein das gesammte Innere des Zöglings beherrschendes, wohlverbundenes und verwebtes Ganze gestaltet werden. ³⁾

Diese subjective Concentration, welche ihren einheitlichen Beziehungspunkt im Bewusstsein des Schülers aufsucht, findet auch in **Lindner** einen Vertreter. Er versteht unter Concentration des Unterrichtes jene Einrichtung desselben, welche die Vielheit der Lehrgegenstände mit der Einheit des Bewusstseins in Einklang zu bringen sucht, indem sie die unterrichtlichen Mittheilungen des ganzen Lehrgebietes nach Maßgabe ihrer inneren Verwandtschaft miteinander in Beziehung setzt. ⁴⁾ Lindner spricht ferner auch von organischen Einheiten, und es hat den Anschein, als ob er darin mit Willmanns Deutung des Problems übereinstimmte. Allein näher besehen, liegt die Sache doch anders. Während nämlich Willmann von Platons organischer Weltanschauung seinen Ausgang nimmt und somit im sittlichen Zwecke das Princip der Organisation des Bildungsinhaltes erkennt, in den aufeinander bezogenen Unterrichtsstoffen organisierte Materie, bleibt Lindner im Bilde stehen. „Die organische Einheit,“ heißt es bei ihm, „ist eine Einheit von Einheiten. Der äußere Typus dieser Einheiten ist der Baum, bei welchem die Einheit durch den Stamm, die unbegrenzte Vielheit des Einzelnen durch die Blätter, die organische Gliederung durch Vereinigung des Vielen zu Sprossen, Zweigen, Ästen und Hauptästen dargestellt wird. In dieser Weise gelingt es, selbst die bunte Vielheit des Besonderen und Einzelnen in ein übersichtliches Ganzes zu verknüpfen.“

Das Bild ist sonst vortrefflich, und Lindner hat es selbst zur Herstellung eines Stammbaumes von centralisiertem Lehrstoff ausgenützt ⁵⁾, allein mir scheint doch eine andere gleichfalls bildliche Wendung Lindners für meine Zwecke wertvoller zu sein. Er behauptet nämlich, dass trotz des gemeinschaftlichen Beziehungspunktes doch nicht jede unterrichtliche Mittheilung unmittelbar auf diesen Beziehungspunkt hinweisen müsse, wie es etwa bei der noch unorganischen Form eines Strahlenbündels oder bei der Krystallbildung durch Anschließen von Theilchen der Fall sei; es genüge vielmehr und entspreche auch der organischen Form am besten, wenn sich untergeordnete Mittelpunkte bilden, die gegenseitig auf das mannigfaltigste ver-

¹⁾ Referat: „Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?“ Dasselbe Thema für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen behandelt Fr. Bartels, Wittenberg, Herrosé, 1885.

²⁾ A. a. O., § 15.

³⁾ Ebenda, § 8.

⁴⁾ Encycl. Handbuch der Erziehungskunde. Wien, Pichler, 1884, S. 169 f.

⁵⁾ Ebenda, S. 171.

bunden sind, und die zu höheren Mittelpunkten hinführen, durch deren Vermittlung schließlich alles mit jenem obersten, von der Concentration gebotenen Beziehungspunkte zusammenhängt. Nach diesem Schema sei sicherlich der Bau unseres Gehirnes angeordnet, nach demselben sei auch das logische System und die Encyclopädie der Wissenschaften aufgebaut.¹⁾ Ich behalte mir, wie gesagt, nur das Bild, die Sache scheint mir dadurch wenigstens für denjenigen nicht erklärt, der nicht auf dem Standpunkte Herbart'scher Vorstellungsatomistik steht und auch die Einheit des Bewusstseins in jener vermittelten Weise zustande kommen sieht. Eher möchte ich mir die biologische Wendung zunutze machen, mit welcher Lindner an den Bau des Gehirns erinnert. Denn thatsächlich ist ja die Nothwendigkeit des Zusammenhaltens psychischer Zustände in dem höchst feinen und complicierten Verknüpfungssystem der Gehirnganglien wenigstens vorgebildet, wenn nicht begründet. Ja man kann noch weiter gehen und sagen: Wenn für gewöhnlich die Verknüpfung der Unterrichtsgegenstände mit einem Gewebe verglichen wird, in welchem Fäden herüber und hinüber gezogen werden, so liegt in der organisch-biologischen Auffassung auch deshalb ein Fortschritt, dass diese Fäden nun ein lebendiger Einschlag sind, wie Nervenfasern, welche dem Muskelfleisch belebende Anregung bringen. Dem Anorganischen der Gesteinswelt gegenüber ist eben die lebendige Function das Wesentliche des Organischen. Fasst man dann gar noch in Aristotelischem Sinne die Bildungstoffe als eine Art Lebewesen ($\zeta\psi\alpha$) auf, Leben enthaltend und Leben spendend, so gewinnt die organische Auffassung des Problems, wie sie von Willmann auf philosophischer Bettung gangbar gemacht wurde, nun auch von biologischer Seite her Beleuchtung.²⁾

Nach dieser historischen Zusammenreihung kann ich nun wieder zum Ausgangspunkt zurückkehren, dahin, wo von einem Aggregat unverbundener Lehrstoffe die Rede war. Es ist klar, dass sich das Aggregat dem Organischen gegenüber kennzeichnet durch lose Aneinanderreihung, durch starre Beziehungslosigkeit, durch vernichtende Auflöslichkeit. Ein Lehrplan-Aggregat ist demnach der Inbegriff von Lehrplantheilen, also Unterrichtsgegenständen, die zwar ein Nebeneinander, durchaus aber kein Für- oder Durcheinander aufweisen. Der Lehrplan ist, so genommen, mehr eine Lehrstoffcollection als eine Lehrstoffcombination; die einzelnen Theile desselben bilden, um einen Ausdruck aus dem Musikalischen auf das Musische anzuwenden, mehr ein Potpourri als eine Symphonie³⁾, in welcher letzterer, wie Stoy einmal bezeichnend sagte, zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann zurücktretend anderen Platz machen, endlich aber doch insgesamt zu einem großen Strome harmonisch sich vereinigen.

Der österreichische **Organisations-Entwurf** vom Jahre 1849, der neben dem Lehrplan des Gymnasiums unter dem Namen von Instructionen auch eine Reihe methodischer Bemerkungen enthält, steht nun, was den ganzen Tenor seiner Aufstellungen angeht, auf Herbart'schem Boden. Es ist also nur natürlich, wenn wir in diesem Codex auch jenen Begriff wiederfinden, der, wie wir eben gesehen haben, einen Angelpunkt Herbart'scher Pädagogik bildet. Dass nach dem Organisations-Entwurf alle Gegenstände im Unterrichte zusammenstreben sollen zu den Ideen der Religion und Sittlichkeit, habe ich schon oben hervorgehoben. Aber es wird dieses ethische Endziel noch deutlicher hervor-

¹⁾ a. a. O., S. 170.

²⁾ Siehe hierzu übrigens die feinen Bemerkungen Trendelenburgs, des Erneuerers der organischen Weltanschauung, in seinen logischen Untersuchungen. II². S. 374 f. und Willmann, Didakt. II, S. 249.

³⁾ Organisations-Entwurf, S. 7.

gehoben, wenn es heißt: „Die schwierigste pädagogische Forderung, welche man an den Unterricht stellen kann, aber auch stellen muss, ist ein solches Zusammenwirken aller Theile desselben bei jeder Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände, dass er die Frucht zur Reife bringt, welche das letzte Ziel aller Jugendbildung ist, ein gebildeter, edler Charakter“ ¹⁾ Soll doch nach dem Organisations-Entwurf das Gymnasium seine Schüler zu einer allgemeinen, möglichst gleichmäßigen Bildung erheben, zu der, wie es dort²⁾ ausdrücklich heißt, allerdings nothwendige Kenntnisse gehören, die aber erst dadurch ein Element der Bildung werden, „dass sie nicht ein todter Schatz in der Seele des Besitzenden bleiben, sondern durch Klarheit in Auffassung des Einzelnen und Vielseitigkeit der Verbindung, sowohl innerhalb desselben Gebietes des Wissens, als unter den verschiedenen Wissensgebieten, ein lebendiges Eigenthum des Geistes geworden sind, über dessen Verwendung er in freier Herrschaft gebietet“

Ganz an Herbart erinnert, was die Instruction zum Unterricht in der deutschen Sprache³⁾ einleitend und allgemein über die Nothwendigkeit des Ineinandergreifens der einzelnen Gegenstände bemerkt, damit nicht eine „leichtfertige Zerstreutheit, statt einer vielseitigen Bildung eine allgemeine Oberflächlichkeit gefördert werde“. Als ein Mittel, dieser zerstreuenden Wirkung mit Erfolg entgegenzutreten, wird dann später⁴⁾ geradezu bezeichnet, „dass kein Lehrgegenstand des Gymnasiums als alleiniger Zweck oder überhaupt als Zweck an sich angesehen werde, sondern in einem jeden nur das allgemeine Ziel des Gymnasiums verfolgt und deshalb jeder Gegenstand zu den übrigen in alle ihm natürlichen Beziehungen gebracht werde. Diese enge Verkettung der Gegenstände in ihrer Beziehung auf ein Ziel muss in den Unterricht diejenige Einheit bringen, welche sich weder durch Verminderung der Anzahl der Lehrgegenstände, noch durch das Übergewicht eines einzelnen Gegenstandes erreichen lässt“

Schon diese Forderungen lassen keinen Zweifel darüber aufkommen, welchen Wert der Organisations-Entwurf auf das Centralisiren der Unterrichtsarbeit legt; es wird dies aber erst recht deutlich, wenn man die Veranstaltungen betrachtet, vermittelt welcher jenes Zusammenführen und Verknüpfen der Unterrichtsgegenstände bewerkstelligt werden soll. Hier sind auch eine ganze Reihe von nachträglichen **Verordnungen der Unterrichtsbehörde**⁵⁾ zu beachten, die den hauptsächlichen Zweck hatten, praktische Winke zur Verwirklichung jener Grundforderung des Organisations-Entwurfes zu geben. Dergleichen enthalten die neuen „**Instructionen** für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich vom Jahre 1884“ und die fast gleichzeitig (1885) erschienenen „**Weisungen** zur Führung des Schulamtes in den Gymnasien in Österreich“ Belehrungen über Concentrationsmittel, die ich jedoch alle erst später bei der Vorführung der einzelnen Classenbilder anmerken werde, da sie weniger das hier zunächst in Frage stehende Allgemeine, als die einzelnen Unterrichtsdisciplinen selbst betreffen. Nicht übergehen kann ich aber hier, dass auch in der **Österreichischen Gymnasial-Zeitschrift**, die seit dem Erscheinen des Organisations-Entwurfes bis auf den heutigen Tag redlich mitgewirkt hat an dem Erfassen und Einleben der Unterrichtsbestimmungen und

¹⁾ Organisations-Entwurf, S. 7.

²⁾ Organisations-Entwurf, S. 99.

³⁾ Organisations-Entwurf, S. 121.

⁴⁾ Organisations-Entwurf, S. 121.

⁵⁾ Vergl. die Sammlung derselben von E. Marenzeller, Normalien für die Gymnasien und Realschulen in Österreich, Wien 1884.

deren Anpassen an die modernen didaktisch-pädagogischen Anschauungen, das Princip der Concentration durch warme Fürsprecher zur Geltung gebracht wurde. Ich erinnere hier nur an die Namen Auer, Czerkawski, Riepl, Rigler, Wilhelm, Wretschko.

E. Czerkawski ist bei der Behandlung der „wichtigsten gymnasialpädagogischen Probleme“ in dieser Zeitschrift einigemale auf unsere Frage gekommen, dort wo er von der methodischen Bildung der Persönlichkeit durch religiöse Unterweisung spricht¹⁾, ferner wo er den Zusammenhang zwischen den Naturwissenschaften und der Geschichte behandelt²⁾, wo er die Lesebuchfrage aufrollt³⁾ und die Aufgabe des Classenordinarius erörtert.⁴⁾ Diese zieht auch Friedr. Rigler in den Bereich der Betrachtung⁵⁾, während Riepl⁶⁾ in der Lesebuchfrage die Nothwendigkeit des concentrierenden Unterrichtes behandelt. Vom Standpunkte des Übersetzens der Classiker ist die Auer-sche⁷⁾, von dem der Themenwahl für deutsche Aufsätze Wilhelms⁸⁾ Erörterung beachtenswert. Wretschko wird durch die Erörterung über die künftige Stellung der Naturwissenschaften an den österreichischen Gymnasien⁹⁾ und über die Behandlung der Naturgeschichte¹⁰⁾ darauf geführt. Das sind aber nur einige Namen aus der großen Zahl derer, die in Bücheranzeigen¹¹⁾ oder eigenen didaktischen Abhandlungen zur Concentration schrieben. Die Lesebuchfrage führte bis in unsere Tage immer wieder von neuem darauf¹²⁾, und man kann wohl behaupten, dass seit dem Jahre 1850 das Thema gar nicht abgesetzt wurde, besonders wenn man noch die Vorträge berücksichtigt, welche in den Vereinen „Mittelschule“¹³⁾ sich damit direct oder indirect beschäftigten.

Da ich gleich eingangs mein Thema auf die Wechselbeziehung der Unterrichtsstoffe beschränkte, so bleibt mir hier die weitausgreifende Untersuchung erspart, inwieweit darin die Verfasser unseres Organisations-Entwurfes dem organischen Princip gerecht geworden sind, dass sie für die einzelnen Stufen die Unterrichtsgegenstände nach psychologischen Erwägungen auswählten und nebeneinanderstellten, so dass schon die Bildungsinhalte in ihrem bloßen Nebeneinander, ganz abgesehen von ihrer Bearbeitung, den organischen Zusammenhang aufweisen. Denn, wie ich oben hervorhob, kann der Vorwurf der Zusammenhangslosigkeit ebenso sehr dem Lehrplan als dem Unterrichte nach demselben gemacht werden. Der letzteren sucht der Entwurf nach Kräften zu wehren, der

¹⁾ Österr. Gymnasial-Zeitschr. XXII, S. 777.

²⁾ Ebenda, S. 789.

³⁾ Ebenda, S. 790.

⁴⁾ Ebenda, S. 880 f.

⁵⁾ III, 427 f.

⁶⁾ I, 401—413.

⁷⁾ II, 916—927.

⁸⁾ V, 177—185.

⁹⁾ XIII, 107—141; XV, 74—78; XX, 636—654.

¹⁰⁾ XII, 438—454.

¹¹⁾ z. B. Karl Tomaschek bei der Besprechung des deutschen Lesebuches von O. Lange (XV, 1864).

¹²⁾ Vergl. die J. Schmidt'schen Arbeiten in XXX, 860—870; XXXIV, 303—311 und XL, 1—8.

¹³⁾ Vortrag im Verein „Mittelschule“ in Wien 1879 von J. Hauler: „Über das Aufsteigen der Gymnasialprofessoren mit den Schülern“; Vortrag im selben Verein von J. Huemer 1881: „Über Concentration des grammatischen Unterrichtes an den österreichischen Gymnasien“; Vortrag im Vereine „Innerösterreichische Mittelschule“ in Graz 1883 von F. Maurer: „Über Concentration des Unterrichts am Gymnasium“; Vortrag im Verein „Mittelschule“ in Wien 1869 von E. Hannak: „Einiges zur Methodik des Geschichtsunterrichtes, namentlich in Verbindung mit der Philologie“ u. s. w.

ersteren ist er nicht völlig aus dem Wege gegangen. Gerade der Nachdruck, der immer und immer wieder auf das Verknüpfen und Zusammenhalten gelegt wurde, scheint von dem Bewusstsein zu zeigen, dass es mit der Verbindung der Fächer *a priori* nicht überall gleich gut gestellt sei, und dass daher die Unterrichtsarbeit verhüten müsse, was der Lehrplan, wie er ist, nicht verhüten könnte: ein Auseinanderfallen der Materien, eine Discetration.

Ohne dass ich weiter auf diesen Punkt eingehe, muss ich doch hier so viel erwähnen, dass es einem bei der Durchsicht der einzelnen Classenbilder, d. h. der Stoffe, wie sie während eines Schuljahres nebeneinander gelehrt werden, ganz besonders, wenn man noch dazu ihre gleichzeitige Auftheilung nach Schuljahrsabschnitten (amtlichen Conferenzperioden) ansieht, vielfach auffällt, wie oft so gar keine Beziehung von einem zum anderen besteht, — es wäre denn der Synchronismus der Behandlung. Dabei denke ich natürlich vorläufig nicht im entferntesten an einen Aufbau der Stoffe, wie ihn jetzt Willmann befürwortet¹⁾, auch nicht an Fricks Vorschläge²⁾, die ja erst der Niederschlag eines liebevollen, eingehenden Studiums der Willmann'schen Arbeiten und ausgebreiteter, verständig ausgenützter Erfahrungen an der eigenen großen Anstalt sind. Seit der Veröffentlichung des Organisations-Entwurfes sind beinahe 42 Jahre ins Land gegangen, eine Zeit, lang genug, um reiches Erfahrungsmaterial zu sammeln und vieles damit besser zu gestalten. Es wird deshalb auch nicht ausbleiben können, dass man im Laufe der Jahre, allerdings in langsamem Schritte, manches, was bisher gut schien, doch antasten und nicht alles der Unterrichtsarbeit zumuthen wird, was schon im Unterrichtsplan vorgebildet liegen sollte. So wird man z. B. Geographie und Naturwissenschaften als Theile einer allgemeinen Erdkunde auffassen und in engere Beziehung als bisher bringen müssen, man wird den literarhistorischen Unterricht besser zusammenführen durch gleichzeitige parallele Behandlung derselben Materien in den verschiedenen Sprachen, man wird überhaupt noch mehr die Muttersprache als Einigungspunkt für den ganzen philologischen Unterricht auch schon im Lehrplan kennzeichnen müssen, und gewiss sollte schon in Anbetracht des ethischen Zweckes der Jugendbildung die Religion stofflich nicht unbekümmert um die nebenher behandelten Materien ihre Wege gehen dürfen. Auch was das Confinium zwischen Deutsch und Geschichte, zwischen Mathematik und Physik, zwischen Physik und philosophischer Propädeutik angeht, ließe sich manches durch Verschieben und Zusammenordnen schon im Lehrplan machen, was sonst der eigentlichen Lehr- und Lernarbeit vorbehalten bleiben muss, nicht immer gerade zu deren Vorthail, denn ihr bleibt auch so noch vieles zu thun übrig. Vielleicht geht aus der folgenden methodischen Übersicht manches hervor, was hier nicht in Kürze ausgeführt werden kann, denn in derselben wird vom dermalen bestehenden Lehrplan ausgegangen und darzuthun versucht, wie wenigstens die Lehrarbeit zusammenführen kann, was lehrplanmäßig nicht schon von vornherein als Zusammengehöriges erscheint. Ich will dabei so vorgehen, dass ich erstens Classe für Classe, von der untersten angefangen, die gleichzeitig zur Behandlung kommenden Stoffe miteinander vergleiche, das Gemeinsame und Verwandte heraus-

¹⁾ Im Mittelpunkte der sittlich-religiöse Zweck; in der ihn zunächst umschließenden 1. Zone die das Gemüth bis zur Hingebung erwärmenden Bildungsinhalte (Religion — heimatlich vaterländische Stoffe); in der 2. Zone die das Gemüth bis zur Theilnahme erhebenden Stoffe (philologisches Lehrgut); in der 3. Zone die ethisch indifferenten, das Gemüth nur vermittelt erreichenden Gegenstände, Wissen und Können erzeugend. Siehe Didaktik. II, S. 194 f.

²⁾ Lehrproben und Lehrgänge, bes. Heft 28, S. 16 ff.

hebe und aufzeige, wie eine Verknüpfung desselben möglich ist. Es werden sich so wenigstens immer einige Concentrationspunkte untergeordneter Kategorie ergeben, wenn es auch nicht immer möglich sein wird, auch diese wieder zu dem obersten gemeinschaftlichen Mittelpunkt zu verknüpfen. Dabei will ich, wo es thunlich ist, der äußeren, die Lehrer und Lehrfächervertheilung betreffenden Veranstaltungen gedenken, wie sie sich im Laufe der Jahre theils auf Grund bestehender Bestimmungen, theils auf Grund von Gewohnheiten herausgebildet haben. Was die Lehrbücher und sonstigen Lehrbehelfe angeht, möge es mir erlaubt sein, von den am akademischen Gymnasium in Wien im Gebrauche stehenden auszugehen, weil ich, daselbst wirkend, nicht bloß eine eingehendere Kenntniss derselben gewinnen konnte, sondern auch, weil es der Einheitlichkeit der Auffassung abträglich wäre, innerhalb dieser Lehrmittel von einem zum anderen abzuspringen, bloß deshalb, weil da etwa die einen, dort die anderen Partien zweckentsprechender gearbeitet erscheinen. Die Anwendung auf anderswo eingeführte Bücher und Lehrbehelfe ist ohnehin für jeden leicht, welcher den folgenden Vorschlägen einige Beachtung schenkt.

II. Innere Concentration, in Classenbildern durchgeführt.

A. Untergymnasium.

1. Classe.

Reli- gion	Lateinisch	Deutsch	Geo- graphie	Mathematik	Natur- geschichte
2 St. Kurze Über- sicht der Glaubens- und Sitten- lehre.	8 St. Formenlehre der wichtigsten regelm. Flexi- onen, eingeübt in beiders. Über- setzungen aus dem Übungsbuche. Schriftliche Arbeiten.	4 St. Gramm. Formen- lehre des einf. Satzes, Elemente des zusammenges. u. zusammengesetzten Satzes. Orthogr. Übungen. Lesen, Sprechen, Memorieren, Vor- tragen. Aufsätze.	3 St. Elementar- begriffe aus der allge- meinen u. polit. Geo- graphie. Übung im Karten- lesen und Karten- zeichnen.	3 St. abwechs. 1 St. Arithm., 1 St. Geometrie. Arithmetik: Die 4 Species in ganzen Zahlen. Theilbarkeit. Die Brüche. Geometrie: Anschau- ungslehre: Die Gerade, die Kreislinie, der Win- kel, die Parallelen, das Dreieck mit Ausschluss der Congruenzsätze. Die Grundconstructionen.	2 St. Anschauungs- unterricht. Thierreich. 1. Sem.: Säuge- thiere, einige Formen der Weich- und Strahlthiere. 2. Sem.: Glied- erthiere.

In dieser Übersicht sind in Kürze die Stoffe angedeutet, welche nach amtlicher Vorschrift in Prima zur Behandlung kommen. Nicht enthalten sind darin die durchzunehmenden Materien für den Zeichenunterricht, da derselbe bis jetzt nur an einzelnen Gymnasien obligatorisch ist. Für den unobligatorischen gilt jedoch die Vorschrift, dasselbe Ziel nach Thunlichkeit anzustreben, wie an Gymnasien mit obligatem Zeichenunterricht, wornach in den zwei untersten Classen (erste Unterrichtsstufe) das Zeichnen eben der geometrischer Gebilde aus freier Hand, das geometrische Ornament, Elemente des Flachornamentes, Zeichnen räumlicher geometrischer Gebilde aus freier Hand durchgeführt werden müssen.

Der Lehrplan selbst enthält außer Detaillierungen der durchzunehmenden Stoffe im Latein keine Bemerkung über den Zusammenhang mit den anderen Gegenständen der Classe; nur noch bezüglich des Grammatik-Unterrichtes im Deutschen heißt es: „Formenlehre, in jener Aufeinanderfolge der Capitel, die der parallele lateinische Unterricht verlangt.“ Was der Organisations-Entwurf, sowie die alten und neuen Instructionen zur Concentrierung der Classenarbeit bemerken, wird gleich unten gelegentlich beigebracht werden.

Es ergaben sich mir nun zunächst bei der Durchsicht des Classenbildes Zusammenhänge zwischen

- a) dem lateinischen und deutschen Unterrichte,
- b) dem deutschen Unterrichte und beinahe allen übrigen Gegenständen,
- c) dem geographischen und naturwissenschaftlichen Unterrichte,
- d) dem geographischen, mathematischen und Zeichenunterrichte,
- e) dem Religions- und dem übrigen Unterrichte.

Ad a) Die Verfasser des Organisations-Entwurfes bemerken auf S. 123: „Es vertritt der grammatikalische Unterricht in der Muttersprache die Stelle einer allgemeinen Grammatik . . . Daher haben speciell für die beiden ersten Classen des Untergymnasiums die Lehrer der Muttersprache und der lateinischen Sprache, sofern nicht diese beiden Gegenstände in derselben Hand sind, sich genau im einzelnen zu verständigen, damit dasjenige allgemeine Grammatische, was für den lateinischen Unterricht in seinem allmählichen Fortschreiten erforderlich ist, gewiss schon an der Muttersprache der Schüler gezeigt und von ihnen verstanden sei . . .“

Die Instructionen (1884) bemerken zur Behandlung des grammatikalischen Stoffes im allgemeinen, es sei unerlässlich, „dass der grammatikalische Unterricht im Deutschen dem Lateinischen entsprechend vorarbeite“¹⁾ und fordern für die I. und II. Classe speciell die Auswahl des Stoffes so zu treffen, „dass unter strenger Wahrung des allgemeinen Parallelismus zwischen dem deutschen und lateinischen Unterrichte doch die Grundlage zur späteren selbständigen Behandlung der deutschen Grammatik bereits hier gelegt werde“.²⁾ Die Lateinstunden wiederum sollen selbst anfänglich zum guten Theile Lehrstunden deutscher Grammatik sein, und wenn auch allgemeine Vorschriften über alle Details des Zusammenwirkens zwischen dem Lateinischen und Deutschen sich nicht aufstellen lassen, so sei doch die Möglichkeit raschster Abhilfe darin gegeben, dass das Latein seine Bedürfnisse jedesmal deutlich genug erkennen lasse, und dass die beiden Sprachen in eines Lehrers Hand liegen sollen.³⁾

Diese Bemerkungen über das Confinium zwischen grammatikalischem Unterrichte im Lateinischen und Deutschen sind so deutlich, und überdies ist das Hand- in Handarbeiten der genannten Stoffe so natürlich, dass die Vorführung dieser Forderung nur mehr einer Erinnerung an das gleiche soll, was sich im Schulbetrieb längst eingelebt hat.⁴⁾ Leistet ja sogar die Volksschule in ihrem Deutschunterricht Apperceptionsstoff hierfür, wenn man daran denkt, dass dort bereits vielfach auf der Vorstufe des Gymnasiums (4. oder 5. Classe) statt der deutschen die lateinische Terminologie in der Grammatik zur Verwendung kommt.

Anders steht es mit dem lateinischen Lese- und Übungsbuche. Seit dem bekannten Erlasse des k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 1. Juli 1887 ist ein ganzer Umschwung in der Anlage von fremdsprachlichen Übungsbüchern eingetreten. An die Stelle zusammenhangsloser, unverbundener Materien, die der Zerstreuung Thür und Thor geöffnet, treten nun schon im Elementarunterrichte zusammenhängende Stoffe, die gleich von vornherein zu concentrirter Lehr- und Lernarbeit nöthigen. Ich habe hier zunächst — meinem obigen Plane gemäß — das lateinische Lese- und Übungsbuch für die 1. Classe der österreichischen Gymnasien von Steiner-Scheindler im Sinne. Der Inhalt der Stücke, die natürlich nicht sachlich zusammengeordnet, sondern dem grammatikalischen Aufbau entsprechend gemischt hintereinander erscheinen, vertheilt sich auf Ethisches, Patriotisches, Geographisches, Naturgeschichtliches, Antikes und auf Fabelhaftes.⁵⁾ Damit ist aber fast für jeden

¹⁾ S. 71.

²⁾ S. 72.

³⁾ Instructionen, S. 72.

⁴⁾ Instructionen, S. 73, ist das Wichtigste darüber noch besonders hervorgehoben. Vergl. dazu außerdem Willmann, Didakt. II, S. 126 und 204.

⁵⁾ Es mögen hier aus dem Übungsbuche nach den obigen Kategorien die Stücke zusammengeordnet werden, damit sich aus der Übersicht ergebe, was sich für die Concentration von dieser Seite her gewinnen lässt. Es zeugen folgende Titel vom

Lehrgegenstand der Classe ein Anschluss gefunden, der sich dem Schüler ganz von selbst bemerkbar machen muss, wozu freilich der Lateinlehrer sein Scherflein noch außerdem beitragen kann, wenn er nicht bloß gelegentlich darauf aufmerksam macht, wo und wie sich die Dinge berühren, sondern etwa gar am Ende des Schuljahres Zeit findet, in der unten aufgezeigten Weise zusammenzuordnen, was zusammengehört.

Warum könnte übrigens nicht auch der Lehrer im Deutschen hier und da einen solchen im Latein gehörig durchgearbeiteten Stoff zu einem Dictat verwenden oder nacherzählen und niederschreiben lassen, zumal ja Fabel- und Sagenstoffe gerade diesem Alter besonders congenial sind?

Ad b) Was den Zusammenhang des Deutschunterrichtes mit den übrigen Gegenständen angeht, so kann hier gleich eine Bemerkung des Organisations-Entwurfes platzfinden, die aber eben so sehr für alle übrigen Classen des Gymnasiums als für die erste gilt. Es wird daher im Folgenden nur darauf verwiesen werden können. „Wenn dieser Grundsatz“ (einer engen Verkettung der Lehrgegenstände), heißt es dort auf S. 121, „für sämtliche Lehrgegenstände gilt und eine wesentliche pädagogische Forderung an die Lehrer enthält, so übt er doch auf die Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände nicht einen gleich starken Einfluss. Von besonderer Bedeutung ist derselbe für den Unterricht in der Muttersprache; man braucht nur das Ziel, welches demselben vorgesteckt ist, genau zu erwägen und die daraus sich ergebenden Bedingungen zu folgern, um zu sehen, dass gerade dieser Unterricht nur in seiner engen Beziehung zu anderen Seiten des Unterrichtes einen günstigen Erfolg erreichen kann. Daher wird dieser Gesichtspunkt gegenseitiger Beziehung, wechselseitiger Verstärkung der Lehrgegenstände untereinander in den nachstehenden didaktischen Andeutungen für den Unterricht in der Muttersprache mehrfach müssen geltend gemacht werden.“¹⁾ So wird dann gleich auf S. 130 die Bemerkung gemacht,

Ethischen: Edle Mannhaftigkeit. Wahre Freundschaft (2mal). Die Pflicht des treuen Freundes. Die Treue. Der wahre Freund und gute Bürger. Dankbarkeit. Hoffnung. Ordnung. Erziehung und Unterricht. Glück und Unglück. Unzufriedenheit der Menschen. Der verkannte Gebrauch der Dinge. Unzeitige Freude ist verderblich. Die Unbeständigkeit der menschlichen Dinge. Unersättlichkeit der Begierde. Beschämte Eitelkeit. Gesetze und Staatswohl. Die Bürgerkriege u. dgl. Vom Patriotischen: Der Patriot. Die Stadt Wien. Meine Vaterstadt. Unser Vaterland. Einheimische Sitte und Sprache. Vaterlandsliebe (2mal). Von den alten Deutschen. Vom Leben der alten Deutschen. Vom Geographischen: Die Stadt Wien. Die Donau. Der Rhein. Charakter von Völkern. Die Nomaden. Die Sonne. Die Gestirne. Die Wolken. Das Meer. Vom Naturgeschichtlichen: Unser Drang nach Erforschung der Natur. Die Geschöpfe. Der Nutzen der Thiere. Körperbedeckung der Thiere. Die Affen. Der Löwe. Die Hunde. Hörner und Geweihe u. dgl. Hierher gehört natürlich fast der ganze Fabelstoff. Vom Antiken: Die alten Römer. Italiens Lage und Beschaffenheit. Jupiter und Juno. Die Könige der alten Römer. Die römischen Saturnalien. Damokles bei Dionysius. Vom alten Gallien. Das alte Helvetien. Die alten Griechen. Das alte Athen. Sage vom Schlafgott. Stücke über den trojanischen Krieg. Der Dichter Homer. Sage von Arion. Der Ring des Polykrates. Der König Agis. Miltiades. Die Phöniker. Die alten Babylonier. Das Volk der Sueben. Vom Fabelhaften: Juno und Pfau. Dichter und Biene. Biene und Mensch. Stier und Fliege. Cicade und Nachteule. Esel und Hund. Esel und Hase. Der unzufriedene Esel. Ross und Esel. Der Esel im Bärenfell. Der Hund mit dem Fleischstück. Der Hund und die Schafe. Haushahn und Perle. Hahn und Fuchs. Rabe und Fuchs. Löwe und Fuchs. Löwe und Maus. Wolf und Ziege. Der sterbende Wolf. Wolf und Kranich. Pfau und Kranich. Elster und Taube u. dgl.

¹⁾ Trotz dieser überwiegenden Bedeutung weist jedoch der Organisations-Entwurf durchaus dem Deutschunterrichte nicht jene centrale Stellung im Unterrichte zu, wie es etwa von A. Ohlert (Die deutsche Schule und das classische Alterthum. Hannover 1891) verlangt wird: „Deutsche Sprache, deutsche Literatur, deutsche Geschichte müssen der Mittelpunkt der gesamten geistigen Erziehung sein“ (S. 155) oder wie

dass auch in den anderen Unterrichtsgegenständen auf ordentliches Lesen, Sprechen und Vortragen gehalten werden solle. Und ich meine, das sei eine sehr billige Anforderung an die Lehrer der übrigen Fächer, denn durch eine gute sprachliche Einkleidung gewinnen ja auch die Erkenntnisse jeder Art, ganz abgesehen davon, dass nur so dem deutschen Unterrichte von verschiedenen Seiten her gelohnt werden kann, was er durch seine redlichen Bemühungen um gute Ausdrucksweise eigentlich für jeden Gegenstand leistet. Die Instructionen machen auf diesen Umstand an zwei Stellen aufmerksam, dort wo sie von der Wiederholung des Geschichtspensums sprechen und von dem Schüler verlangen, „dass er das Erzählte sicher und in richtiger Sprachform wieder erzähle“¹⁾, und dort, wo sie von dem Lehrer der Naturgeschichte verlangen, dass er durch planmäßige Fragen die Wahrnehmungen der Schüler zu ihrem bezeichnenden sprachlichen Ausdrucke bringe.²⁾ Diese Forderungen sind natürlich auf alle Gegenstände gleichmäßig auszudehnen, besonders aber dort mit Nachdruck, wo es sich, wie im Religions- und Geschichtsunterrichte, meist um Wiedergabe zusammenhängender Materien handelt. Gerade für die I. Classe hat dies eine ganz besondere Bedeutung, wenn man bedenkt, wie zaghaft und unbeholfen den Anfängern das Wort von der Zunge geht, und es wird da am allerwenigsten dem Deutschlehrer allein zugemuthet werden dürfen, den Schülern die Zunge zu lösen und sie an zusammenhängende Rede und sprachrichtigen Vortrag zu gewöhnen. Vielfach bringen sie auch, trotz der Bemühung der Volksschule, noch mundartliche Wendungen und Unebenheiten ins Gymnasium mit, und da ist nur durch Zusammengreifen aller in der Classe beschäftigten Lehrer eine völlige Ausrottung dieser Übelstände möglich.

In einer noch viel ausgesprocheneren Weise aber stellt sich der Deutschunterricht auf dieser Stufe mit dem Lesebuche in den Dienst der übrigen Gegenstände, indem dieses Stoffe fast aus allen anderen Gebieten enthält, welche in der Classe zur Behandlung kommen. Ich weiß sehr wohl, dass ich mich mit der Billigung dieser Anlage von deutschen Lesebüchern im Widerspruche befinde, einmal mit jenen Schulmännern, welche in denselben nur einen einzigen zusammenhängenden Stoff³⁾ sehen wollen, andererseits aber auch mit jenen, die gerade nicht einen unzerstückten Stoff bieten, aber die Stücke so wählen, dass sie nur auf einen Endpunkt hinauslaufen. Es ist dies allerdings auch ein concentrirender Vorgang, aber ein solcher im Bereiche des Faches. Souverän verfolgen beide Arten von Lesebüchern für sich ganz löbliche Zwecke, lassen allerdings auch viel Wasser in eine Rinne zusammentropfen, da aber alles eben von da nur in ein Fass läuft, so bleiben Stellen unbenutzt, die ohne diese reinliche Absammlung auch mit angefeuchtet werden könnten. Ich denke mir, das Mittlere ist auch hier das Richtige. Man wehre in dem Lese-

F. Heussner zur Forderung des deutschen Kaisers: „Das Deutsche soll im Mittelpunkte des ganzen Unterrichtes stehen,“ Stellung nimmt. (Lehrproben und Lehrgänge von O. Frick. 27. Heft, S. 106 ff.) Der Organisations-Entwurf will da jeden falschen Schein vermeiden, indem er bekennt, sein Schwerpunkt liege nicht in der classischen Literatur, noch in dieser zusammen mit der vaterländischen, obwohl beiden Gegenständen ungefähr die Hälfte der gesammten Unterrichtszeit zugetheilt ist, sondern in der wechselseitigen Beziehung aller Unterrichtsgegenstände aufeinander (S. 7).

¹⁾ Instr., S. 170.

²⁾ Instr., S. 241.

³⁾ Hierher gehören z. B. die Lesebücher im Sinne des erziehenden Unterrichtes (Homer- und Herodot-Lesebuch von O. Willmann, Livius-Lesebuch von P. Goldschmidt und das von J. Loos), ferner Frick, „Archenholtz' Geschichte des 7jährigen Krieges“ und Schillers „Geschichte des 30jährigen Krieges“ als deutsche Lesestoffe. Lehrproben. VIII, 70.

buche einem grundsatzlosen Durcheinander und lasse sich nicht auf der einen Seite dazu verleiten, überall aufzulesen, was zwar den Schüler im mündlichen und schriftlichen Gebrauch formell zu fördern imstande ist, aber unbekümmert um den Inhalt der Vorlagen, andererseits mache man wieder die inhaltliche Seite der Stücke nicht zur Hauptsache, indem man darüber der formellen Zwecke vergisst. Gerade deswegen ist es eine Kunst, ein brauchbares Lesebuch herzustellen, weil sachlich Wertvolles mit sprachlich correcter Form ausfindig gemacht werden muss, das außerdem dem Auffassungsvermögen der betreffenden Stufe angepasst sein soll. Versteht man nun unter dem inhaltlich Wertvollen nicht bloß den Gegensatz zum Nichtssagenden und Läppischen, sondern meint man damit im Sinne unserer Frage auch gut gehaltene Stoffe aus anderen gleichzeitig bearbeiteten Unterrichtsmaterien, so möchte, wenigstens für die Unterstufe, ein solches Lesebuch allen billigen Anforderungen zu entsprechen imstande sein. Ich sage ausdrücklich: für die Unterstufe¹⁾, denn für die oberen Classen tritt der formelle Charakter des Deutschunterrichtes so in den Vordergrund, dass man von dieser letzteren Forderung billig absehen muss, wenn man auch hier dankbar ausnützen wird, was in dieser Hinsicht etwa geboten ist.

Am akademischen Gymnasium in Wien steht gegenwärtig in allen acht Classen das „Deutsche Lesebuch von Leopold Lampel“ im Gebrauch. Hier kann es sich natürlich nicht um die Beurtheilung desselben als Ganzen handeln, sondern nur darauf Rücksicht genommen werden, was das Lesebuch aus anderen Classengebieten beibringt und daher auch mit diesen verbindet. Da möchte ich denn ungefähr 5 Gruppen von Stoffen unterscheiden:

1. Die heimatlich - vaterländischen Stoffe, und zwar *a)* die natürliche, irdische²⁾, *b)* die ewige Heimat des Gottesreiches betreffend.³⁾
2. Lesestücke über das Verhältnis von Natur und Mensch.⁴⁾
3. Den Menschen selbst *a)* seine Pflichten⁵⁾, *b)* seine Arbeiten⁶⁾ betreffend.
4. Sagen- und Märchenstoffe *a)* aus dem Alterthum⁷⁾, *b)* aus deutscher Zeit⁸⁾.
5. Das Thier betreffend *a)* Wirkliches⁹⁾, *b)* Fabelhaftes.¹⁰⁾

¹⁾ Auch der Organisations-Entwurf (S. 127) erkennt darin eine der Aufgaben des Lesebuches, „auch aus anderen Unterrichtszweigen, wie Geschichte, Naturgeschichte und Geographie, Lehrstoffe zu bieten“. Die Instructionen (S. 79) gestehen dies wenigstens für die ersten Stufen des Unterrichtes zu. Vgl., was über das Masius'sche Lesebuch H. Schiller sagt, in Frick's Sammlung pädagogischer Abhandlungen. IV, S. 41.

²⁾ Hierher gehören z. B. die Stücke: Das Vaterhaus. Vaterlandsliebe. Mein Vaterland. Andreas Hofer u. dgl.

³⁾ Die Stücke: Preis des Schöpfers. Wo wohnt der liebe Gott? St. Peter mit der Geiß. Lied eines Armen. Die Eiche und der Kürbis. Sprichwörter und Sprüche (Nr. 62) u. s. w.

⁴⁾ Die Erde. Die Sonne. Der Mond. Der Himmel. Das Meer. Der Strom. Berg- und Thalfahrt der Alpenherden. Der Alpenjäger. Die Gamsenjagd. Die Bernhardinerhunde. Die Lawinen. Der Herbst. Der Winter. Der Frühling. Der Sommer u. dgl. m.

⁵⁾ Hierher gehören alle Stücke des Lesebuches, die von Fleiß, Pflichteifer, Ordnung, Selbstthätigkeit, Elternliebe, Kindesliebe und Dankbarkeit handeln.

⁶⁾ Den Ackerbau, das Hirtenleben, die Jagd, das Schmiedehandwerk, das Zimmer- und Maurergewerbe, den Bergbau, den Soldatenstand, das Seeleben betreffend.

⁷⁾ Der trojanische Krieg in 6, die Irrfahrten des Odysseus in 9 Nummern; außerdem Baucis und Philemon, Midas u. dgl.

⁸⁾ Schneewittchen. Rübezahl. Hans im Glück. Münchhausen. Schwäbische Kunde.

⁹⁾ Bienen. Der Hund. Das Pferd. Der Elefant. Das Kameel u. s. f.

¹⁰⁾ Der junge und der alte Hirsch. Der Rabe und der Fuchs. Der Löwe und der Hase. Der Ochs und der Esel u. s. f.

Es wird nicht schwer fallen, nach dieser Gruppierung die „Fugen“ zu erkennen, in welchen sich der Deutschunterricht, speciell die Lectüre, mit den übrigen Gegenständen berührt: durch die Stoffe unter Nr. 1 *b*) mit dem Religionsunterrichte; unter Nr. 2 mit der Geographie; unter Nr. 5 mit der Zoologie. Außerdem schließen sich die ethischen Motive unter Nr. 3 *a*) den religiösen unter Nr. 1 *a*) an; die Sagenmotive unter 4 *b*) aus deutscher Zeit schließen sich als patriotische im weiteren (die deutsche Heimat betreffend) den unter Nr. 1 an; die Fabelstoffe lassen sich in einen ungesuchten Zusammenhang mit ähnlichen aus dem lateinischen Übungsbuche (siehe S. 14 unten) bringen und nur die unter Nr. 3 *b*) und 4 *a*) stehen so ziemlich außerhalb der Concentration. So gruppiert, kann das deutsche Lesebuch thatsächlich ein Centrum darstellen, in welchem Strahlen von verschiedenen Seiten zusammenschießen, und von wo aus radial wieder andere Classenstoffe Beleuchtung erfahren können. Das kann aber so leicht und ohne Störung der eigenen Aufgaben vom Deutschlehrer besorgt werden, dass die öfters ausgesprochene Befürchtung, man verzettle die Zeit mit Fremdartigem, nicht gerechtfertigt ist. Anders steht die Sache an der Volksschule. Dort schließt sich nach der Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 der Unterricht in den Realien auf den unteren und mittleren Stufen geradezu an die Schullesebücher an. An Gymnasien werden die Realien fast durchwegs auf Grund von Lehrbüchern vermittelt.¹⁾

Auch durch die schriftlichen Arbeiten kann der Deutschlehrer Fühlung mit den übrigen Gegenständen gewinnen. Nach dem Organisations-Entwurfe, S. 131, sind für die schriftlichen Arbeiten in der 1. Classe auch Stoffe aus Naturgeschichte und Geographie zu wählen.²⁾ Die Instructionen bestimmen für diese Stufe außer Erzählungen allgemeinen Inhaltes Märchen und Sagen, Einzelheiten aus der vaterländischen und Localgeschichte, Züge aus dem Leben berühmter Persönlichkeiten und Fabeln (lieber aus dem Mittelalter als äsopische). Auf die Sagen-, Märchen- und Fabelstoffe, welche das Lesebuch bietet, habe ich oben bereits hingewiesen, auch an die ähnlichen Materien des lateinischen Übungsbuches erinnert. Es ist also wohl gesorgt dafür, dass die schriftlichen Arbeiten an behandelte Stoffe angeschlossen werden können. Ich halte diesen Umstand für nicht bedeutungslos. Der Lehrer sollte niemals die Aufgabe auf dieser Stufe nur so vom Zaun brechen; stützen sie sich aber auf durchgearbeitete Stoffe des Lesebuches oder lehnen sie sich an den gleichzeitigen geographischen oder naturgeschichtlichen Unterricht an, so ist einer wichtigen didaktischen Forderung entsprochen, Apperceptionshilfen zu Rathe zu ziehen, wo es nur angeht. Die Aufgaben hängen dann, sozusagen, nicht in der Luft, sondern stellen einen Theil des stetig wachsenden Baues dar, dem man nichts von außen anflücken soll, was durch das innere Wachsthum befördert werden kann.

Es wurde oben bereits bemerkt, dass nicht bloß im Deutschen, sondern auch in allen übrigen Gegenständen auf ordentliches Lesen, Schreiben und Vortragen gehalten werden müsse.³⁾ Hier möge dies nur noch einmal bezüglich der Geographie wiederholt werden, die eine mannigfache Thätigkeit

¹⁾ Bekannt ist ja in dieser Beziehung die überspannte Ziller'sche Forderung, allen Schulunterricht an den Lesestoff (Robinson, biblische Geschichte u. s. f.) anzuknüpfen, wodurch der übrige Unterricht zum bloßen Commentar der „Gesinnungsstoffe“ herabgesetzt wird. Vide Willmann, Did. II, 199.

²⁾ Vgl. auch Organisations-Entwurf. S. 136.

³⁾ Vgl. auch M. Kármán, Beispiel eines rationellen Lehrplanes für Gymnasien. Frick, Sammlung pädagogischer Abhandlungen. III, S. 11.

von Denken und Sprechen auslöst, welche, correct gestaltet, für eine gute Ausdrucksweise vieles leisten kann. Der Schüler ist nicht bloß ständig anzuhalten, dem auf der Karte Angeschauten den richtigen sprachlichen Ausdruck zu verleihen, er wird auch geübt, aus Anschauungen die etwa nöthigen Definitionen durch Vergleichen und Zusammenfassen zu bilden, das Gewirr der Karte zu ordnen und das Geordnete in Worten darzustellen. Die ganze Art, beschreibend zu vergleichen und vergleichend zu beschreiben, wie es die Instructionen (S. 106 bis 110) von dem Geographielehrer verlangen, ist nicht bloß eine logisch wertvolle Operation, sondern arbeitet auch dem Deutschunterrichte vor, der im nächsten und zweitnächsten Jahre eigens damit zu thun hat. Das ist also ein formeller Gesichtspunkt, welcher Deutsch- und Geographieunterricht verbindet; ein materieller knüpft den letzteren hinüber zur Naturgeschichte.

Ad c) Gerade Geographie und Naturgeschichte weisen nach ihren Aufgaben und ihren Zielen solche naheliegende Beziehungen auf, dass es eigentlich auffallend ist, wie dieselben so lange verkannt werden konnten. Ich meine dies natürlich in didaktischem Sinne, denn wissenschaftlich ist ja darüber seit Ritter und Peschel kein Zweifel mehr aufgekommen.¹⁾ Vor allem ist O. Peschels Behauptung: „Echte Erdkunde ist Naturbeschreibung der Erdräume“ für die Didaxis wegweisend geworden. Welcher eindringliche Geographieunterricht könnte nun noch darauf verzichten, mit der Beschreibung der Erde als Ganzem auch die charakteristischen Züge des Thier-, Pflanzen- und Mineralreiches hervorzuheben und auch die hervortretenden klimatischen und sonstigen Naturerscheinungen mit zu berücksichtigen? In diesem wichtigen Sinne wird auch von unseren Instructionen die Aufgabe der Geographie darin erblickt, „die Erde als Ganzes und die Dinge der Erdoberfläche als solche in ihrer räumlichen Anordnung und den damit zusammenhängenden Beziehungen“ darzulegen.²⁾ Es wird daselbst (S. 107) von dem Pflanzenkleid, anderswo (S. 126) von dem Aufsuchen und Auffassen der Pflanzengrenzen (auch S. 132, 134 und 135), charakteristischer Producte, von dem Reichthum an großen Thieren und Handelsproducten (S. 127) gesprochen, was alles mit berücksichtigt werden müsse. Hat der Geographielehrer auf diese Dinge acht, dann belebt er sein Fach in ungeahnter Weise und befähigt nach A. Humboldt's Wort die Schüler dazu, „die Erscheinungen der körperlichen Dinge in ihrem Zusammenhange und die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes aufzufassen“. Der Lehrer der Naturgeschichte wiederum macht nach der Beschreibung des Thieres u. s. w. auf dessen Vorkommen und Verbreitung aufmerksam und lässt den Fundort auf den geographischen Schulatlanten aufsuchen.³⁾ Das erklärt vieles und hilft auch merken.

Ad d) Dass das Zeichnen in den Dienst sowohl des geographischen als geometrischen und naturkundlichen Unterrichtes tritt, ist selbstverständlich. Im geographischen Unterrichte wird durch das Zeichnen an der Tafel die Auffassung der Formen- und Größenverhältnisse des Kartenbildes erleichtert⁴⁾, in der Geometrie dadurch die innere Anschauung und das Vermögen der Con-

¹⁾ Auch Czerkawski behauptet am angegebenen Orte, dass die Verbindungsbrücke zwischen den Naturwissenschaften und der Geschichte im Organismus des Gymnasiums die Erdkunde bilde.

²⁾ Instr., S. 107.

³⁾ Instr., S. 245 und 248. Siehe übrigens die zur Methodik dieses Capitels beachtenswerte Schrift von W. Zopf: „Der naturwissenschaftliche Gesamtunterricht“. Breslau, Kern, 1887 und das „Lehrbuch der Geographie“ von C. Baenitz und Kopka. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1885.

⁴⁾ Instr., S. 109.

struction geweckt und belebt¹⁾, in der Naturgeschichte dadurch, dass Zeichnungen mancher beobachteten Theile vom Lehrer selbst oder einem befähigteren Schüler an der Tafel entworfen werden, Klarheit und Schärfe der Auffassung gesteigert.²⁾ Es tritt so das Zeichnen associierend in die Mitte zwischen drei Disciplinen, die auch sonst noch Verbindungen aufweisen. Ich denke z. B. daran, dass sich verschiedene geometrische Anschauungen, wie die der Geraden und der Kreislinie, der parallelen und convergierenden Linien nicht bloß auf der Karte an den Formen des Festlandes und der Gewässer, sondern auch am Globus deutlich machen lassen, dass man ferner an diesen geographischen Lehrmitteln sehr wohl das Messen üben, Maßstäbe im allgemeinen veranschaulichen, das Metermaß sogar an seiner natürlichen Stelle aufsuchen kann. Das alles aber sind Aufgaben des geometrischen Unterrichtes in Prima, die, so aufgefasst, auf die Geographie hinweisen. Nimmt man noch dazu, dass man selbst der Geographie Beispiele für das Rechnen mit ganzen unbenannten, mit mehrnamigen Zahlen u. dergl. entnehmen kann, wie Höhe der Berge, Tiefe der Gewässer, Länge der Thäler und Flussläufe, Breite der Ströme, geographische Länge und Breite u. s. w., so hat man die ganze mathematische Disciplin mit der geographischen in fruchtbare Beziehung gebracht.

Ad e) Es erübrigt nur noch, ein Wort über die Stellung des Religionsunterrichtes zu den übrigen Gegenständen zu sagen. Es verlangt der Organisations-Entwurf (S. 9) und, wie ich oben bereits angeführt, die Ministerial-Verordnung vom 30. Mai 1853, Z. 5512, das Zusammenstreben aller Gegenstände zu den Ideen der Religion und Sittlichkeit.³⁾ Der Organisations-Entwurf (S. 157) fordert ferner eine Übereinstimmung des gleichzeitig ertheilten philologischen und literarhistorischen Unterrichtes, sowie im ganzen Gymnasium mit demjenigen geschichtlichen Unterrichte, dessen Ertheilung dem Religionslehrer überlassen ist, und eine Ministerial-Verordnung vom 19. Juli 1856, Z. 10.509, stellt für alle Kronländer bezüglich der Stellung der katholischen Religionslehrer an Gymnasien folgende höchst bemerkenswerte Forderung auf: „Da die Einrichtung des Religionsunterrichtes in Bezug auf Gliederung seiner Haupttheile, deren Vertheilung auf die einzelnen Classen und die zu gebrauchenden Lehrbücher im Einklange mit dem Gesamtlehrplan stehen muss und deshalb durch gegenseitiges Einvernehmen zwischen den Bischöfen und den Regierungsbehörden festgestellt wird, so haben auch die Gymnasialdirectoren darüber zu wachen, dass von der vorschriftsmäßigen Einrichtung in Betreff der bezeichneten Punkte nicht willkürlich abgewichen werde. Innerhalb dieser Grenzen haben die Religionslehrer, was die Behandlung ihres Lehrfaches angeht, die Weisungen unmittelbar von ihrem Bischof einzuholen und unterliegen nur in Betreff der Beachtung der allgemeinen Regeln der Didaktik der Controle des Directors. Ihr harmonisches Zusammenwirken mit den übrigen Lehrern ist für den didak-

¹⁾ Instr., S. 184. Überdies ist der geschickte Gebrauch von Zirkel und Lineal in Rücksicht auf praktische Zwecke von bedeutendem Werte (S. 185).

²⁾ Instr., S. 241.

³⁾ E. Czerkowski bemerkt a. a. O.: „Eine methodische Bildung der Persönlichkeit — eine eigene religiöse Unterweisung und Leitung — ist nicht nur in der Sache selbst gelegen, sondern auch durch die höchsten socialen und ethischen Interessen geboten. Es ist auch einleuchtend, in wie naher Beziehung dieselbe zu dem übrigen wissenschaftlichen Unterrichte stehe und wie sehr sie denselben durchdringen müsse, wenn dem letzteren nicht eines der wesentlichsten educatorischen Momente entgehen solle.“ Herbart sagt im „Umriss“, § 94: „Der historische Unterricht muss mit ihm (dem Religionsunterricht) zusammenwirken, sonst stehen die Religionslehren allein und laufen Gefahr, in das übrige Lehren und Lernen nicht gehörig einzugreifen.“

tischen und pädagogischen Erfolg des Gesamtunterrichtes von besonderer Wichtigkeit; sie haben es daher nach Kräften anzustreben und zu fördern.“

Man kann in dieser hohen Verordnung ein Doppeltes unterscheiden: Lehrstoff, Gliederung und Vertheilung desselben, also das eigentlich Lehrplanmäßige des Gegenstandes ist Sache der Übereinkunft zwischen der geistlichen und unterrichtlichen Oberbehörde; das Didaktische ist getheilt in Weisungen, die das Fach selbst angehen — wir würden jetzt sagen: die Instruction über den Religionsunterricht — und in solche allgemeiner Natur. Zu den letzteren gehört nun ganz ausdrücklich das „harmonische Zusammenwirken mit den übrigen Lehrern.“ Der Religionsunterricht soll also nicht außer Concentration in unserem Sinne stehen, stofflich nicht, das kann die Unterrichtsbehörde ermöglichen, und durch den Unterricht nicht, das kann der Director verhüten. Trotz dieser Vorkehrungen bin ich aber doch nicht so recht imstande, nachzuweisen, wie sich die auf die einzelnen Classen vertheilten Stoffe des Religionsunterrichtes an die übrigen gleichzeitig behandelten Materien anlehnen, und habe keine Erfahrung darüber, wie dieser etwaige Mangel des Lehrplanes im Unterrichte ausgeglichen wird. Es wird vielfach vom Religionsunterrichte, wie von der Mathematik behauptet, dass er in fachmäßiger Abgeschlossenheit seine Wege gehe. Und doch kann man sich bei richtiger Vertheilung und Behandlung kaum ein anderes Fach denken, das in der Ausnützung des gleichzeitig Gebotenen und in der Anlehnung an dasselbe eine fruchtbarere Gestaltung und nachhaltigere Wirkung auf Geist und Gemüth erzielen könnte, als die Religion mit ihren vielfach starren Stoffen.¹⁾ Freilich muss da vor allem der Religionslehrer Kenntniss nehmen von dem, was in der Classe vorgeht, in Prima z. B. von den im deutschen Lesebuche niedergelegten Stücken ethischen und speciell religiösen Inhaltes.²⁾ Seinerseits leistet er durch Erklärung der *termini* dem Lateinunterrichte manchen Dienst und fördert den Deutschunterricht, indem er bei den Schülern darauf dringt, dass sie in sprachrichtiger Form erzählen, in bündiger und klarer Weise antworten; er nützt dem geographischen Unterrichte, wenn er die Daten der Schöpfungsgeschichte, des Sündenfalles, der Sintflut, der mosaischen Gesetzgebung, soweit diese schon in Prima berührt werden, geographisch localisiert; ja die Lehre von der Allmacht, Güte und Weisheit Gottes erhält in dem Hinweis auf die Schöpfungen in der Thierwelt, wie sie eben im naturgeschichtlichen Unterrichte vorübergeführt werden, eine gewisse Vertiefung.³⁾ Übrigens lässt sich hier ja nur andeuten, aber nicht ausführen, zu welchen Verknüpfungen der Stoff, vielfach aber auch erst der lebendige Unterricht in seinem wechsellvollen Frage- und Antwortspiel führen kann.

¹⁾ Schiller (Praktische Pädagogik, S. 193) beklagt dieses an preußischen Gymnasien und sagt weiter: Wenn dem Religionsunterrichte seine wichtige Aufgabe, an der sittlich-religiösen Erziehung mitzuwirken, gelingen soll, so müssen die Ideenreihen, welche er dem Schüler überliefert, mit dem übrigen Unterrichtsstoffe, nicht bloß dem sprachlich-geschichtlichen, sondern auch dem geographisch-naturwissenschaftlichen, in Zusammenhang gebracht werden, um sich mit jenem Gedankeninhalte zu einer bleibenden Einheit zu verbinden. Kármán sagt a. a. O., S. 6, bezüglich der ungarischen Gymnasien: „Bisher ist von einem pädagogischen Anschlusse dieses Unterrichtes (in der Religion) an die übrigen Gegenstände wenig zu merken, meines Erachtens ein Übel, das bei der fortschreitenden religiösen Indifferenz gewiss nicht ohne sittliche Nachtheile fortbestehen kann.“

²⁾ Siehe oben S. 16, Anm. 3.

³⁾ „Eine überall waltende Liebe, Fürsorge und Aufsicht bildet den ersten Begriff des höchsten Wesens . . .“ Herbart, „Umriß“, § 236, und ebenda, § 235: „Der Lehrer muss nothwendig auch die gegenwärtigen Zeugnisse der Natur in ihrer Zweckmäßigkeit benützen.“

So hätten sich uns denn eine Reihe von Fäden gezeigt, womit schon in der ersten Classe die Stoffe untereinander verbunden werden können. Im Mittelpunkt der Classenarbeit steht jedenfalls der Deutschunterricht, der in grammatischer Beziehung zunächst dem Lateinunterricht, dann allen anderen Gegenständen Dienste leistet, in materieller Beziehung durch das Lesebuch auch den geographischen und naturgeschichtlichen Unterricht unterstützt; ein Concentrationspunkt zweiten Ranges ist die Geographie, die wieder zunächst mit der Naturgeschichte, weiterhin aber auch mit der Mathematik Fühlung hat.

Die Lehrfächervertheilung müsste nun eigentlich auf diese scharf hervortretenden Beziehungen gebührende Rücksicht nehmen. Leider gestattet dies eine Reihe anderer zwingender Gründe vielfach nicht, und es haben daher die hier jedesmal beigefügten mehr idealen Fächervertheilungen lediglich den Zweck eines Fingerzeiges, was etwa unter zwei oder mehreren möglichen Fällen vom Director am besten zu wählen ist. Fächer, welche, wie Latein und Deutsch, Geographie und Naturgeschichte in Prima aufeinander angewiesen sind, sollten auch in einer Hand vereinigt sein, oder aber es tritt an die Vertreter dieser Fächer die Nothwendigkeit heran, sich genau über den jeweiligen Stand und Fortschritt der Schüler in jenem Gegenstande, welcher eigentlich ihnen zugehörte, zu unterrichten.¹⁾ Der Organisations-Entwurf normiert nun § 96, dass bei Vertheilung der Gegenstände der innere Zusammenhang maßgebend sein solle; S. 123 verlangt er direct, dass in den Unterclassen womöglich Latein und Deutsch in einer Hand liegen sollen; dasselbe wiederholen die Instructionen, S. 72, die Weisungen, S. 64, und einige Ministerial-Erlässe.²⁾ Somit ist bezüglich dieser beiden Gegenstände amtlich betont, was didaktisch wünschenswert erscheint. Auch in der Praxis werden wohl nur in den allerseltensten Fällen die beiden Gegenstände getrennt. Anders steht es mit Geographie und Naturgeschichte. Diese beiden Disciplinen sind wohl selten von einem Lehrer vertreten. Doch ist diese Vereinigung wenigstens als zulässig erklärt, indem die amtlichen Weisungen (S. 64) eine landesschulrätliche Interpretation des Ministerial-Erlasses vom 28. November 1882, Z. 20.416, allgemeiner Erwägung empfehlen, in welcher davon die Rede ist, dass die Geographie in der ersten Classe dem Naturhistoriker übertragen werde, allerdings mit dem Beisatze, „wo die Eignung des Lehrers hierfür außer Zweifel steht und die sonstigen Verhältnisse es zulassen“. Hoffentlich wird aus diesem bloßen Ausnahmeverhältnisse ein regelmäßiges, und der Lehrer der Naturgeschichte nimmt auch noch die Mathematik in Prima in seine Hand, denn auch dies wäre aus den oben dargelegten Gründen höchst wünschenswert. Dann aber wären in Prima überhaupt nur drei Lehrer mit Obligatfächern beschäftigt:

1	Lehrer mit Religion		= 2 Stunden.
1	„ „ Latein und Deutsch	= 8 + 4	= 12 „
1	„ „ Geogr., Mathem. u. Naturg.	= 3 + 2 + 3 = 8	„

Das aber entspräche nicht bloß gerechten didaktischen Anforderungen, wie ich sie im Zusammenhange mit der Frage der Concentration oben beleuchtete, sondern auch einem oft und dringlich geäußerten Wunsche der obersten Unterrichtsbehörde.³⁾

¹⁾ Über sonstige Vorkehrungen zum Behufe einer einheitlichen Gestaltung des Unterrichtes wird am Ende dieser Abhandlung gesprochen werden (vgl. dort: Äußere Concentration, S. 65).

²⁾ Min.-Erl. v. 28. Nov. 1882, Z. 20.416; Min.-Erl. v. 17. Febr. 1876, Z. 2501 und Min.-Erl. v. 11. März 1854, Z. 4001.

³⁾ Min.-Erl. v. 31. Aug. 1882, Z. 9105; Min.-Erl. v. 19. Nov. 1852, Z. 11.916; Min.-Erl. v. 26. Nov. 1852, Z. 12.282 und Min.-Erl. v. 17. Febr. 1876, Z. 2501.

II. Classe.

Reli- gion	Latein	Deutsch	Geo- graphie	Ge- schichte	Mathematik	Naturge- schichte
2 St. Er- klärung aller gottes- dienst- lichen Hand- lungen der kathol. Kirche.	8 Stunden. Formenlehre der sel- teneren und unregel- mäßigen Flexionen, eingeübt wie in der I. Classe. Memorieren wie in der I. Classe, später häusliches Präparieren. Schrift- liche Arbeiten.	4 Stunden. Gramm.: Formen- lehre des zusammen- gez. und zusammen- gesetzten Satzes, prakt. Übung in der Interpunct. Orthogr. Dictate. Lesen u. s. w. wie in der I. Classe. Aufsätze.	2 Stunden. Specielle Geogr. von Asien, Afrika, hori- zontale und verticale Gliederung von Europa, spec. Geogr. von Süd- und West- Europa.	2 Stunden. Geschichte des Alter- thums.	3 Stunden. Arithm.: Ab- gekürzte Multi- plication u. Divi- sion. Proportion. Die einfache Regeldetri. Geometrie: Congruenzsätze u. Anwendungen auf das Dreieck. Der Kreis, das Viereck, das Polygon.	2 Stunden. An- schauungs- unterricht. 1. Sem.: Thierreich. Vögel, Repti- lien, Amphi- bien, Fische. 2. Sem.: Pflanzen- reich.

Der Lehrplan selbst enthält bei Geographie die erweiternde Bemerkung: Specielle Geographie Asiens und Afrikas nach Lage und Umriss, in oro-hydrographischer und topographischer Hinsicht, unter steter Rücksicht auf die klimatischen Zustände, namentlich in ihrem Zusammenhange mit der Vegetation, mit den Producten der einzelnen Länder u. s. w. Bezüglich der Geschichte der Griechen und Römer ist dort bemerkt: „mit besonderer Berücksichtigung des biographischen und sagengeschichtlichen Elementes“. Die auf unsere Frage bezüglichen Erläuterungen des Organisations-Entwurfes und der Instructionen werden an den zugehörigen Stellen erwähnt werden.

Hinsichtlich einzelner Beziehungen kann ich hier, da sie in Secunda dieselben bleiben wie in Prima, einfach auf diese letzteren verweisen. So z. B. gilt hier dasselbe über die grammatische Vorarbeit des Deutschen gegenüber dem Lateinischen, was oben S. 13 *ad a)* erwähnt wurde, höchstens könnte noch an die orthographischen Übungen, welche in dieser Classe auch die Fremd-
wörter mit zu berücksichtigen haben, erinnert werden; denn da das Fremd-
wort — soweit es die Vorkenntnisse der Schüler ermöglichen — auch etymo-
logisch klar gemacht werden muss, so kann in dieser praktischen Verwertung
des Lateinischen ein verknüpfender Faden gesehen werden.¹⁾

Das lateinische Lesebuch mit seinen zusammenhängenden Stücken bietet auf dieser Stufe das meiste Material für Geschichte, Mythologie und Geographie des Alterthums, daneben einige Stücke auch auf moderne Geo-
graphie bezüglich, außerdem Naturgeschichtliches, meist im Fabelgewande, und

¹⁾ Siehe hierzu J. Steiner, Sprichwörter und Sprüche als Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Wien, Hölder, 1885, p. V, Einleitung, und des Verf. Abhandlung: Die Bedeutung des Fremdwortes für die Schule. Prag, Neugebauer, 1888.

allgemein Menschliches (Ethisches), vielfach Sprichwörter oder Erzählungen wieder aus dem Alterthum. Die hier gebotenen Stoffe vertiefen also zumeist den parallelen Geschichtsunterricht.

Für die Concentration der Unterrichtsarbeit im ganzen leistet auch in dieser Classe das deutsche Lesebuch Nennenswertes. Ich gruppiere dessen Stoffe folgendermaßen: 1. Das Alterthum nach *a*) Glaube¹⁾, *b*) Sage²⁾ und *c*) Geschichte.³⁾ 2. Das angehende Mittelalter nach Sage und Geschichte.⁴⁾ 3. Geographie *a*) moderne⁵⁾, *b*) alte⁶⁾. 4. Naturgeschichte *a*) Wirkliches⁷⁾, *b*) Fabelhaftes.⁸⁾ 5. Ethisch-Religiöses.⁹⁾

Die weitaus größte Zahl der Lesestücke betreffen wieder das Alterthum, wie im lateinischen Übungsbuche, wirken also gleichfalls ergänzend und vertiefend auf den Geschichtsunterricht. Die Stoffe unter Nr. 2 bereiten, wie später ersichtlich werden wird, den auf das Verständnis des deutschen Lebens im Mittelalter abzielenden Unterricht der Tertia vor; die unter Nr. 3 *a* streben zum Theil dasselbe an, zum Theil sind sie allgemeiner Natur; die unter Nr. 3 *b* stehen im Zusammenhange mit denen unter Nr. 1 *c*. Die Stücke unter Nr. 4 *a* sind im Hinblick auf den gleichzeitigen naturgeschichtlichen Unterricht aufgenommen; die unter Nr. 4 *b* berühren meist Thiergestalten nur in wiederholender Weise und sind, wie oben für Prima gezeigt wurde, womöglich mit ähnlichen Stoffen des lateinischen Übungsbuches zu vergleichen. Zuletzt kann vom Religionslehrer gelegentlich auf einige Stücke aus Nr. 5 nutzbringend aufmerksam gemacht werden. Vermisst wird hier eine Gruppe von Stücken, welche im ersten Theile eine hervorragende Stelle fanden, die auf Heimat und Vaterland sich beziehen. Dieses Motiv sollte sich aus naheliegenden Gründen durch die Lesebücher aller acht Classen hindurchziehen.

Nach dem Organisations-Entwurf (S. 132) dürfen in Secunda die deutschen Aufgaben stofflich auch aus der Geschichte genommen werden. Neben anderem bezeichnen die Instructionen (S. 87) Mythen aus dem Alterthum, welche niedergeschrieben werden können, dann neben Fabeln

¹⁾ Die Lesestücke (Lampel, L. II): Zeus und Hera, Demeter und Persephone. Poseidon und Hestia. Hephaistos. Ares. Pallas Athene. Phoibos Apollon. Prometheus. Die Unterwelt nach griechischer Vorstellung.

²⁾ Niobe. Antigone. Arion. Phaëton. Der Ring des Polykrates. Äneas und Anchises.

³⁾ Der Ägypter Glaube und Brauch. Pharao. Psammenit und Kambyzes. Die Phönizier. Glaube und Brauch der Perser. Die Jugend des Cyrus. Cyrus und Krösus. Lykurgus. Der gefesselte Löwe. Themistokles als Jüngling. Die Schlacht bei Salamis. Aristides. Sokrates. Kleanthes. Epaminondas und Pelopidas. Beharrlichkeit des Demosthenes. Aus Alexanders Leben. Coriolanus. Eroberung Roms durch die Gallier. Cimbern und Teutonen. Die Philänen. Drusus Germanicus. Die Schlacht im Teutoburger Walde.

⁴⁾ Der getreue Eckart. Frau Hitt. Klein Roland. Roland Schildträger. Graf Richard ohne Furcht u. s. w. Aus der Zeit der Völkerwanderung. Dietrich von Bern. Walther und Hildegund. Siegfriedssage. Kriemhildens Rache. Die treue Gudrun.

⁵⁾ Die Beschaffenheit des deutschen Landes in ältester Zeit. Die alten Deutschen. Der Nil. Der Sturm auf dem Meere. Die Sterne. Die Sternschnuppe.

⁶⁾ Der Nil. Die Pyramiden von Gizah. Der Olymp. Messenien und Lakonien. Attika und seine Bewohner. Athen und die Athener. Der Ätna. Der Ausbruch des Vesuv.

⁷⁾ Der Steinadler. Das Adlernest. Selbstbiographie eines Spatzen. Die Taube. Die Taube Noahs. Die Schwalbe. Die Gans. Vom lustigen Finken. — Cedern des Libanon. Das Veilchen. Die Lilie. Die Eiche.

⁸⁾ Zeus und das Pferd. Die Pfaue und die Krähe. Der Esel in der Löwenhaut. Der Löwe und der Wolf. Der Hirsch u. dgl.

⁹⁾ Das walte Gott. Zum Tagewerk. Die Wachtel und ihre Kinder. Der Segen des Vaters und der Mutter. Des fremden Kindes heiliger Christ. Alles zum Guten. Denksprüche und Sprichwörter (81). Der Kreuzschnabel. Die ewige Bürde. Gerechtigkeit. Ein afrikanischer Rechtsspruch. Deutscher Rath. Die Äxte. Die Rache. Die Freundschaft. Die Bürgschaft u. s. w.

von Lessing (hie und da) lateinische Fabeln und Geschichtchen, die dem Schüler bereits geläufig sind und nur deutsch erzählt werden sollen. Es tritt also auch hier das „Alterthum“ in den Vordergrund; bei Beschreibungen, die in dieser Classe angefertigt werden sollen, wendet man sich nach den Instructionen an die Naturgeschichte: „Thiere oder Pflanzen, welche der Schüler kennt oder beobachten kann, erweisen sich hierzu als die dienlichsten Objecte.“ Vorgearbeitet ist da jedenfalls vom Lehrer der Naturgeschichte, wenn er bei der mündlichen Beschreibung der Objecte vom Schüler die Aufzählung der Merkmale in der richtigen Ordnung und in gutem Deutsch verlangte.

Dass auch in dieser Classe zur Naturgeschichte die Geographie in enge Beziehung zu bringen ist, kann nach dem, was darüber oben in Prima gesagt wurde, nicht zweifelhaft sein. War es dort die Verbreitung der Thiere, durch welche der Geographielehrer zur Naturgeschichte geführt wurde, so ist es in dieser Classe hauptsächlich das Pflanzenkleid, die Pflanzenregion und die Pflanzengrenze, welche ihn mit dem botanischen Unterrichte in Beziehung bringt. Umgekehrt gebietet dem Lehrer der Naturgeschichte die Rücksicht auf den Fundort und die Verbreitung, auf Geographisches bedacht zu sein. Überdies gibt die botanische Terminologie manchen Anlass, den Schüler seines erworbenen Wissens im Lateinischen froh werden zu lassen.

Mit der Geographie kann auch hier wieder die Geometrie in ein freundliches Verhältniss treten, wenn der Lehrer z. B. in der Kreislehre die Aufmerksamkeit des Schülers auf die Kreislinien am Globus, an den Planigloben lenkt und umgekehrt die Begriffe der mathematischen Geographie: Horizont, Zenith, Nadir u. dgl. geometrisch anschaulich macht. Das Rechnen in Secunda, hauptsächlich mit abgekürztem Verfahren, braucht in der Regel große Zahlen, für welche es in den natürlichen Verhältnissen, wie sie die mathematische und physikalische Geographie darstellen, eine reiche Fundstätte gibt. Das Zeichnen leistet auch in dieser Classe nach allen Richtungen Handreichung. Der Religionsunterricht, welcher in diesem Jahre die kirchlichen Einrichtungen und Gebräuche behandelt, kann bei aufmerksamer Rücksichtnahme auf die entsprechenden orientalischen, speciell mosaischen, dann auch auf die griechisch-römischen Einrichtungen, aus denen nachweislich so vieles in unseren Cult übergegangen ist, seine Materien höchst interessant gestalten, aus ihrer Isolirtheit herausnehmen und sie fürs Gedächtnis bleibend machen. Das ist ein solcher geschichtlicher Theil des Religionsunterrichtes, auf welchen die oben citierte Bemerkung des Organisations Entwurfes und des Ministerial-Erlasses vom Jahre 1856 anspielt. Dazu gibt die Terminologie des liturgischen Unterrichtes Anlass zu einer Reihe den Gegenstand selbst befruchtender, den Lateinunterricht bewertender etymologischer Bemerkungen.

Im ganzen überblickt ergeben sich also Beziehungen:

1. zwischen Latein und Deutsch.
2. „ Latein und den übrigen Gegenständen.
3. „ Deutsch und den übrigen Gegenständen.
4. „ Geographie und Naturgeschichte.
5. „ Geographie, Geometrie, Arithmetik und Zeichnen.
6. „ Religion, Latein und Geschichte.

Die siebente Beziehung zwischen Geographie und Geschichte habe ich deshalb nicht sofort erwähnt, weil ich hier erst hervorheben wollte, dass sich das enge Verhältniss, wie es noch nach dem Organisations-Entwurfe zwischen diesen beiden Fächern bestand, durch nachträgliche Unterrichtsverordnungen einigermaßen gelockert hat. Ich meine das nicht in dem Sinne, als ob da-

durch die geschichtlichen Belehrungen vollständig vom Geographischen losgelöst würden; die Vorgänge kann man doch nicht vom Schauplatze trennen, damit würde ja der Geschichtsunterricht selbst den Boden unter den Füßen verloren haben; neben oder eigentlich vor der Darstellung alter Geschichte in Secunda ist also wohl bis zur Stunde alte Geographie zu treiben.¹⁾ Aber die Trennung geschah der Geographie halber, bezüglich welcher der Ministerial-Erlass vom 16. August 1871, Zahl 8567, folgendes besagt: „. . . Der Misserfolg, welchen bisher in vielen Fällen der Unterricht in der Geographie hatte, veranlasste bereits eine bedeutende Zahl von Gymnasien, demselben in sämtlichen vier Unterclassen ein feststehendes, von dem Historischen abgesondertes Lehrpensum zuzuweisen . . .“ Die Ministerial-Verordnung billigt nun diesen Vorgang und macht ihn zu einem gesetzmäßigen. In den Oberclassen soll nach demselben Erlasse nach Gewinnung einer festen Grundlage geographischen Wissens die historische Geographie in den Vordergrund treten, die dann allerdings mit Erfolg nur im Zusammenhange mit dem historischen Unterrichte selbst gelehrt werden kann. Ich habe diese Trennung des Geographischen und Geschichtlichen hier besonders deshalb angeführt, weil ich es nun auch für möglich halte, die moderne Geographie in Secunda dem Geschichtslehrer zu nehmen und sie dem Lehrer der Naturgeschichte zu überweisen, da beide Gegenstände in nicht weniger innigem Zusammenhange stehen, als in Prima. Dafür müsste der Lateinlehrer neben Deutsch auch noch Geschichte übernehmen, da nur so eine intensive Ausgestaltung des Typischen dieser Classe möglich ist. Fast alle Fäden laufen hier im Alterthum zusammen; neben der Religion leistet die Geschichte, der Latein- und Deutschunterricht dazu das meiste. Die Mathematik bleibe aus denselben Gründen wie in Prima in derselben Hand wie die Naturgeschichte. Dann wären in Secunda wiederum nur 3 Lehrer mit Obligatfächern beschäftigt:

- 1 Lehrer mit Religion: 2 Stunden,
- 1 Lehrer mit Latein, Deutsch und Geschichte: $8 + 4 + 2 = 14$ Stunden,
- 1 Lehrer mit Geographie, Mathematik und Naturgeschichte: $2 + 3 + 2 = 7$ Stunden.

¹⁾ Die Instructionen betonen aber: „Je einfacher und unmittelbarer die Betrachtung des Schauplatzes mit der Auffassung der Ereignisse verbunden wird, desto mehr übt sich der Blick des Schülers.“ An derselben Stelle (S. 136 und S. 137) finden sich noch eine Reihe guter Bemerkungen über den Zusammenhang von Geschichte und (histor.) Geographie, z. B. auch die, dass sich für die gegenseitige Belebung der beiden Fächer die wiederholende Überschau der Ereignisse, die sich auf besonders bedeutsamen Gebieten zugetragen, besonders fühlbar erweise. Also eine symphonistische Behandlung auf topographischer Grundlage!

III. Classe.

Religion	Latein	Griechisch	Deutsch	Geographie	Gesch.	Mathematik	Mineralogie	Physik
2 St.	6 Stunden.	5 Stunden.	3 Stunden.	3 Stunden.		3 Stunden.	2 St.	I. Sem.
Ge- schichte der Offen- barung des alten Bundes.	Gramm.: 3 St. Casus- lehre u. Prä- positionen. Lectüre: 3 St. aus Cornelius Nepos oder Curtius. Präparation. Schriftliche Arbeiten.	Regelmäß. Formen- lehre mit Ausschluss der Verba in µ, Über- setzungen aus dem Lesebuch. Memorieren, Präparation. Schriftliche Arbeiten.	Gramm.: System. Unterricht in der Formen- und Casus- lehre mit Rücksicht auf die Be- deutungs- lehre. Lectüre mit beson- derer Beach- tung der stilistischen Seite. Memorieren, Vortragen. Aufsätze.	Übers. Dar- stellung der math. Geogr. Spec. Geo- graphie des übrigen Europa (außer Österreich- Ungarn), Amerikas und Australiens.	Ge- schichte des Mittel- alters.	Arithmetik: Das Rechnen mit unvollst. Zahlen. Die 4 Grund- operationen mit ganzen und ge- broch. allg. Zahlen. Poten- zieren. Quadrat- und Cubik- wurzel. Geometrie: Flächengleich- heit, Verwand- lung der Figuren. Längen- und Flächenberech- nung. Ähnlich- keit.	I. Sem. An- schau- ungs- unter- richt: Mineral- reich. II. Sem. —	— 2 St. II. Sem. Experi- mental- Physik: Allgem. Eigen- schaften der Körper. Wärme- lehre. Che- mische Grund- begriffe.

Der Lehrplan enthält außer einigen näheren Ausführungen der hier in der Übersicht gebotenen Unterrichtsstoffe für Tertia diesmal keinerlei Bemerkung über Zusammenhang oder Verknüpfung derselben. Zu bemerken wäre nur bezüglich der lateinischen Lectüre, dass die Praxis das oder zwischen Nepos und Curtius längst in ein und verwandelt hat, was aus den Gymnasial-Jahresberichten zur Genüge ersichtlich wird.

Als Grundthema in Secunda hatten wir zuletzt „das Alterthum“ aufstellen können; die führende Rolle hatte die Geschichte, die anderen Gegenstände trugen in verschiedenem Maße zur Beleuchtung des Themas bei. Auch in Tertia wird sich uns am Ende ein solch führendes Thema, ein Leitmotiv, ergeben; zuvor aber mögen wieder erst die einzelnen Gegenstände auf ihre Assimilationsfähigkeit geprüft werden.

Schon im Lateinunterricht tritt in dieser Classe eine sehr bemerkbare innere Concentration auf. Die Grammatik tritt zum Autor in ein enges Verhältniß; die Stücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische behufs Einübung der Casuslehre sind meist zusammenhängend und lehnen sich an die Neposlectüre an.¹⁾ Dafür aber wird die Verbindung

¹⁾ Vgl. die nach diesem Gesichtspunkte verbesserte Auflage des Hauler'schen Übungsbuches für Tertia, worin allerdings noch Curtiusstoffe fehlen, die bei dem Umstande, als Curtius immer mehr und mit Recht in den Vordergrund tritt, in einer

von Latein und Deutsch in grammatikalischer Beziehung lockerer. Darüber äußern sich die Instructionen (S. 76) folgendermaßen: „Der grammatische Unterricht dieser Stufe ist selbständig; er wird zwar nirgends auffallende Beziehungen zum Lateinischen hervorzuheben versäumen, aber den Aufbau und die Methode nach seinen eigenen Bedürfnissen einrichten.“ Wenn ich nun aber bedenke, dass der Lateinunterricht die Syntax des Nomen behandelt, die Formen- und Casuslehre des Nomen aber auch im Deutschunterricht, wenigstens durch einige Monate, nebenher durchgenommen wird, da wird es gewiss an auffallenden Beziehungen nicht mangeln; freilich, später muss der grammatische Unterricht im Deutschen seine eigenen Wege gehen; wenn er zur Behandlung des Verbums schreitet, dürfte er indes wieder mit dem griechischen Unterrichte zusammentreffen, da im vierten Monate des Schuljahres in der Regel die Lehre vom Verbum beginnt.

Stärker associierend tritt jetzt die lateinische Lectüre ein. Nicht bloß, dass innerlich Lectüre und Grammatik in enge Beziehung treten (Instructionen, S. 14), und dass der Autor von jetzt an immer mehr in den Mittelpunkt des Unterrichts tritt (Instructionen, S. 17 und 18), vom Autor aus müssen nun auch Fäden nach verschiedenen Richtungen hin gezogen werden. Die treue Übersetzung (des Autors) wird zu einer geschmackvollen werden, indem sie ohne jede Verletzung des Charakters der Muttersprache den Charakter und Ton des übersetzten Schriftstellers wiederzugeben sich bemüht (Instructionen, S. 24), „wodurch der Sprachsinn für stilistische Form beider Sprachen geschärft wird“ (Instructionen, S. 27).

Classenautoren sind Nepos und Curtius. Die Vitae des Miltiades, Themistokles, Aristides u. s. w. schlagen die Brücke hinüber zur griechischen¹⁾, die Memorabilia Alexandri hinüber zur makedonisch-orientalischen Geschichte. Der Fortschritt von Nepos zu Curtius stellt den Aufstieg von Bekannterem und Leichterem zu Interessanterem und Schwierigerem dar; aber auch schon wegen der historischen Abfolge sollte Nepos früher als Curtius gelesen werden. Zudem führt die Curtiuslectüre in die Gegend der Kreuzzüge, bis zu welchen der Geschichtslehrer erst zu Beginn des zweiten Semesters vorgeschritten ist. Selbst mit den Aufgaben der Religionslehre in dieser Classe findet die Curtiuslectüre insofern eine Verknüpfung, indem auch jene mit der Geschichte der Offenbarung des alten Bundes fortwährend den Boden berührt, auf dem Alexander und Christus und die Kreuzfahrer gewandelt. Inhaltlich bietet also die lateinische Lectüre in Tertia Auffrischungen des Geschichtsstoffes in Secunda, topographisch weist sie Verbindungen mit der Religions- und Geschichtslehre der Tertia auf.

Der griechische Unterricht, welcher in dieser Classe neu auftritt, genießt natürlich den Vortheil, an den im Lateinunterrichte bereits ge-

weiteren Auflage kaum fehlen dürfen. Hierher gehören auch die Sammlungen von Mustersätzen aus Nepos und Curtius zur Einübung der Casuslehre von Böhme, Brand, Eymer, Korb, Lupus und Michel.

¹⁾ Wie sehr in unserer Schulbücherliteratur immer mehr das Bestreben hervortritt, zu concentriren, ersieht man am besten aus der Anlage der Schulautoren. Joh. Schmidt versah die Weidner'sche Textausgabe zu den Vitae des Corn. Nepos mit einer Einleitung von Vorbemerkungen zu den einzelnen Lebensbeschreibungen, die das historische Wissen der Schüler aus Secunda auffrischt und mit einem Anhang, in welchem die im Texte vorgekommenen Einzelheiten zu kleinen culturhistorischen Bildern zusammengefasst werden, die so ihrerseits den Reingewinn der Lectüre darstellen. H. Jurenka bietet ein ganzes geschichtliches Lesebuch aus Corn. Nepos mit Ergänzungen aus Justin und sucht Concentration in der Aufreihung am historischen Faden.

sicherten Gewinn anknüpfen zu können.¹⁾ „Denn durch den lateinischen Unterricht ist der Schüler bereits mit zahlreichen grammatischen Begriffen und Regeln bekannt, die auch für das Griechische gelten. . . überhaupt bringt der Schüler vom lateinischen Unterrichte her ein gewisses Verständniss für das Wesen der alten Sprachen und eine gewisse Fertigkeit der Abstraction mit“²⁾, die ihm natürlich jetzt sehr zustatten kommt. Ferner wird man nicht versäumen, was auch in den Instructionen zum Ausdrucke kommt, das Erlernen und Behalten der griechischen Vocabeln dadurch zu fördern, dass man auf verwandte Wörter im Lateinischen und Deutschen hinweist und gebräuchliche Fremdwörter herbeizieht.³⁾ Endlich richten sich die Verfasser griechischer Elementarbücher gleichfalls allmählich darauf ein, statt des Kehrighaufens von Sätzen und Sätzchen immer mehr zusammenhängenden Stoff zu bieten, der naturgemäß zum großen Theile Materien aus der griechischen Mythologie, Sage und Geschichte enthalten wird, welche zur Vertiefung der in Secunda gewonnenen geschichtlichen Kenntnisse dienen werden, vielleicht aber auch partienweise mit Classenstoff in Verbindung gesetzt werden können.

Im Deutschunterrichte stellt wieder das Lesebuch das Einigungsgebiet dar. Ich bezeichne es: Deutsches Leben im Mittelalter. Um alle Stücke auf dieses Thema zusammenzuführen und die deutsche Lectüre in dieser Classe dadurch möglichst zu concentriren, so gruppiere ich folgendermaßen:

1. Historischer Cyclus, zunächst allgemein⁴⁾; dann herausgeschält a) ein Karlcyclus⁵⁾, b) ein Staufencyclus⁶⁾, c) ein Rudolfcycclus.⁷⁾ 2. Ein religiöser Cyclus.⁸⁾

¹⁾ A. Scheindler führt in seiner „Methodik des grammatischen Unterrichtes im Griechischen“ eine ganze Reihe von Beispielen an, an welchen gezeigt wird, auf welche bereits absolvierte Partie der lateinischen Grammatik sich der griechische Unterricht beziehen kann. Vgl. damit einen Aufsatz von Eichler: „Zur Concentration im griechischen Unterrichte“ in der Zeitschrift „Gymnasium“, IX. Jahrgang, Nr. 17, aus welchem hier nur folgende Bemerkung angeführt werden möge: „Die Folge der Viellernerei ist die von Classe zu Classe zunehmende geistige Distraction unserer Schüler, die namentlich oft in Prima (VIII.) in erschreckender Weise hervortritt. Ein Gegenmittel liegt in der Concentration. Es muss daher unsere Aufgabe sein, wie auf allen Gebieten des Unterrichtes, so auch auf dem der alten Sprachen, nach Mittelpunkten zu suchen, um deren jeden sich ein möglichst großer Theil der Unterrichtsstoffe gruppiert.“

²⁾ Instr., S. 53.

³⁾ Vgl. meine Abhandlung: „Die Bedeutung des Fremdwortes für die Schule.“ S. 11—23, und V. Hintners griechisches Elementarbuch.

⁴⁾ Chlodwig. Tejas. Alboin. Hamosan. Pipin. Karl der Große. Heinrich I. Otto I. Die Kreuzzüge. Barbarossa. Heinrich der Löwe. Konradin. Rudolf von Habsburg. Albrecht der Weise. Die Hussiten.

⁵⁾ Karl der Große. Der lombardische Spielmann. Der eiserne Karl. Frankfurt. Wittekind's Taufe. Wie Kaiser Karl Besuch bekam. Karl der Große auf der Jagd. Wie Kaiser Karl schreiben lernte. König Karls Meerfahrt. Rheinsage (Geibel). Die Rolandsstücke (Nr. 91—96).

⁶⁾ Der Hohenstaufen. Hohenstaufen. Die Weiber von Winsperg. Friedrich Barbarossa. Friedrich Rothbart (Geibel). Barbarossa (Rückert). Von des Kaisers Bart (Geibel). Hartmann von Siebeneichen. Der Schenk von Limburg. Konradins Tod. Spielberg.

⁷⁾ Habsburgs Mauern. Rudolf von Habsburg. Der Scepter Rudolfs von Habsburg. Der Graf von Habsburg. Wie König Rudolf in einer dunklen Sache das Recht erforscht. Kaiser Rudolfs Ritt zum Grabe. — Ins Patriotische klingen von da aus: Aus der Fremde. In der Heimat. Heimat. Rückkehr in die Heimat. An mein Vaterland (Seidl).

⁸⁾ Altnordische Göttersage. Religion der alten Germanen. Die Feier des Julfestes bei den Germanen. Das wilde Heer. Die Bekehrung Chlodwigs zum Christenthum. Wittekind's Taufe. Bonifacius. Die flüchtenden Geister. Das Amen der Steine. Jerusalem. Die Johanniter. Die Worte des Koran. — Gott (Arndt). Auf Gott allein (Sturm). Der Weg der Erde. Der Mönch von Heisterbach. Chidher. Die Vergänglichkeit. Der Graf von Habsburg. Der Scepter Rudolfs von Habsburg. Legende vom Hufeisen.

3. Ein Rittercyclus, *a)* ihre Burgen¹⁾, *b)* ihr Leben und ihre Kämpfe²⁾, *c)* ihre Lust am Liede betreffend.³⁾ 4. Bürgerlicher Cyclus.⁴⁾ Fast alle diese Stücke betreffen deutsches Leben im Mittelalter. Danebenher geht 5. der Cyclus der Jahreszeiten mit *a)* einem Wasserthema⁵⁾, *b)* einem Bergthema⁶⁾, *c)* einem Waldthema.⁷⁾ Den mineralogischen Unterricht begleiten die Lesestücke: Das Eisen, das Gold; dem physikalischen Gebiete ist entnommen die Belehrung über das Wetterglas.

Es braucht angesichts dieser Gruppierung kaum noch hervorgehoben zu werden, wie die deutsche Lectüre dem gleichzeitigen Geschichtsunterrichte in die Hände arbeitet, indem nicht bloß die Hauptgestalten der mittelalterlichen Geschichte nochmals heraustreten, sondern auch, wenn der Lehrer darauf achtet, die verschiedenen Züge zu einem Ganzen zu vereinigen, ein wirksames Bild des ganzen mittelalterlichen Lebens erzielt wird, das später für die entsprechenden literar-historischen Belehrungen des Obergymnasiums den Hintergrund bildet.

Lässt man dazu noch Beschreibungen von Ruinen, Denkmälern u. dgl. aus dem Mittelalter, die die Schüler etwa aus eigener Anschauung kennen⁸⁾, anfertigen, so gewinnen die Belehrungen des mündlichen Unterrichtes auch noch von dieser Seite. Im übrigen sollen in dieser Classe Auszüge aus größeren erzählenden oder beschreibenden Lesestücken gemacht werden. Die Instructionen (S. 88) verweisen dabei auf Cornelius Nepos und verlangen daraus Niederschreiben von Inhaltsangaben einzelner Capitel, dann kleinerer Gruppen und ganzer Vitae; weiterhin zu freierer Production anleitend: Darstellung der Schlachten bei Marathon, Salamis u. s. w. Geschieht dies zu rechter Zeit, so kann der Schüler Gelegenheit finden, das, was er aus der Quelle, dem Autor und aus der freien geschichtlichen Belehrung gelernt, zu verbinden. Selbst in der bloßen schriftlichen Übersetzung einzelner Stellen des Autors ins Deutsche liegt eine nutzbringende stilistische Übung. So verknüpfen also auch die schriftlichen Arbeiten im Deutschen diesen Gegenstand mit dem Latein und der Geschichte.

¹⁾ Die Burgen in Deutschland vom 11. bis zum 14. Jahrhundert. Der Hohenstaufen. Spielberg. Habsburgs Mauern. Die Ruine. Die Vergänglichkeit. Geistesgruß (Goethe).

²⁾ Das Ritterthum. Parzival. Der Schwanritter. Junker Rechberger. Der Schenk von Limburg. Spielberg. — Die Rolandstücke (Nr. 91–96). Der Cid. Die Kreuzzüge. Erstürmung Jerusalems durch die Kreuzfahrer. Die Johanniter. Hochzeitlied. Deutschritters Ave (Geibel).

³⁾ Der Sänger (Goethe). Des Sängers Fluch (Uhland). Vogelweide (Seidl). Der Sängerkrieg auf der Wartburg. Der Graf von Habsburg (Schiller).

⁴⁾ Eine deutsche Stadt im Mittelalter. Die Weiber von Winsperg. Die Hussiten und die Kinder von Naumburg. Die Klosterschulen des Mittelalters. Wie Kaiser Karl schreiben lernte. Karl der Große auf der Jagd. Wie König Rudolf in einer dunklen Sache das Recht erforscht. Deutsche Treue.

⁵⁾ Der Rheinstrom. Der Rhein. Sonntags am Rhein. Der Rheinfluss bei Schaffhausen. Rheinsage. Die Donau zwischen Linz und Wien. Das Lied vom braven Mann. Johanna Sebus. Der Mittag auf dem Königssee. König Karls Meerfahrt. Geistesgruß. Schiffahrt (Rückert). Das Grab im Busento.

⁶⁾ Der Hohenstaufen. Besteigung des St. Gotthard. Berglied. Das Kirchlein am Berge. Der Alpenjäger.

⁷⁾ Das Waldhaus. Aus dem Walde. Der anbrechende Abend im Walde. Im Walde zu singen. Ade, du lieber Tannenwald! Preis der Tanne. Das Weihnachtsfest der Urahne.

⁸⁾ Ich führte die Schüler nach Durcharbeitung der Gruppe 3 auf die Ruine Greifenstein an der Donau, welche nicht bloß baulich den Typus einer mittelalterlichen Burg darstellt, sondern auch eine interessante Sammlung von Waffen aus früherer Zeit enthält; nach der Rückkehr von dieser Excursion ließ ich einen „Gang durch die Burg Greifenstein“ beschreiben. Durch solche Veranstaltungen wird Verdichtung geistiger Arbeit erzielt.

Der Cursus specieller Geographie tritt mit dem Geschichtsunterricht insoferne in Verbindung, als ja gerade die Geographie von Europa behandelt wird, also vom selben Boden die Rede ist, auf dem der größte Theil der Ereignisse des Mittelalters sich abspielt, und die den Geschichtsunterricht begleitende historische Geographie wird deshalb wohl vergleichend vorgehen können.

Zur Naturgeschichte nimmt die Geographie Stellung wie Gefundenes zum Fundort. Das mineralogische Lehrbuch für Tertia von Dr. R. Latzel und Josef Mik kennt diese Aufgabe genau, indem daselbst jedesmal nach Vorführung des betreffenden Minerals die Fundstätten angegeben sind. Die Gebirge Europas sind wohl alle reich an Mineralien, aus naheliegenden Gründen treten aber die vaterländischen Fundorte in den Vordergrund.

Die Mineralogie (als Aufgabe des ersten Semesters) nimmt selbst wieder zur Physik (im zweiten Semester) eine propädeutische Stellung ein, indem an die Versuche und Beobachtungen im mineralogischen Unterrichte der physikalische und chemische Unterricht anknüpft.¹⁾ Da in der Physik eine Masse neuer Termini auftreten, die nur durch Erinnerung an ihr Etymon gemerkt werden können, so wird vielfach lateinisches und griechisches Rüstzeug verwendet; ebenso würden hier schon manche historische Bemerkungen über Erfinder und Entdecker nützlich wirken.²⁾

Während das Rechnen mit seinem algebraischen Calcül in dieser Classe wohl ganz aus der Concentration heraustreten dürfte, kann es doch für die Geometrie einen Steg hinüber zur Geographie geben, indem auch da wieder hie und da kartographisches Material für Längen- und Flächenberechnung, Flächengleichheit u. s. w. benützt wird. Umgekehrt aber wird die mathematische Geographie mit ihren Materien: Horizont, Kugelgestalt der Erde u. s. w. kaum die rechte Stütze in der Geometrie finden, da die räumlichen Gebilde erst Gegenstand der Anschauungslehre in Quarta sind. Dass beim pythagoräischen Lehrsatz, archimedischen Princip und ähnlichem an den griechischen Ursprung erinnert wird, ist klar.

Zu dem, was oben über die Beziehungen des Lateinunterrichtes zur Religionslehre gesagt wurde, soll hier nur noch bemerkt werden, dass in letzterem recht wohl die Stücke des Lesebuches über die Topographie Jerusalems mitbeachtet werden können. Auch werden manche Hinweise auf Geographisches und Geschichtliches (Palästina, Darstellung der damaligen Zustände der Juden und des gelobten Landes) nothwendig werden. Vgl. Ministerial-Verordnung vom 5. October 1850, Z. 7224. Bezüglich des Zeichnens gilt hier noch immer dasselbe wie in Prima und Secunda. Das eben entwickelte Concentrationsbild ergibt für Tertia folgende Zusammenhänge:

1. zwischen Latein und Deutsch und umgekehrt,
2. „ Latein, Geschichte und Religion,
3. „ Griechisch und Latein,
4. „ Deutsch, Geschichte und Religion,
5. „ Geographie und Naturgeschichte,
6. „ Geographie, Geschichte und Geometrie,
7. „ Mineralogie und Physik,
8. „ Naturwissenschaften und Philologie.

¹⁾ Instructionen, S. 245.

²⁾ „Der Grundriss der Naturlehre“ von Mach und Odstrčil (Ausgabe für Gymnasien), Prag, Tempsky, 1887, bringt diese historischen Bemerkungen im Texte, die etymologischen unter dem Strich.

Inniger hängen zusammen Latein und Griechisch, Deutsch, Geographie und Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften. Rationell würden also die Gegenstände diesmal auf 4 Lehrer vertheilt werden; es wären somit beschäftigt:

1 Lehrer mit Religion	2 Stunden,
1 Lehrer mit Latein und Griechisch	$6 + 5 = 11$ Stunden,
1 Lehrer mit Deutsch, Geographie und Geschichte	$3 + 3 = 6$ Stunden,
1 Lehrer mit Mathematik und Naturgeschichte	$3 + 2 = 5$ Stunden.

Ließen sich aber Latein, Griechisch, Deutsch, Geographie und Geschichte mit 17 Stunden in der Hand des Ordinarius vereinigen, so gewänne natürlich die Classenarbeit außerordentlich; es wäre so für das Zusammenarbeiten der sprachlichen Fächer¹⁾ in formeller Hinsicht und für die einheitliche Auffassung mittelalterlichen Lebens (in materieller Beziehung) am besten gesorgt.

¹⁾ Auf eine Vereinigung des Deutschunterrichtes mit dem in Latein und Griechisch deuten ohnehin die Instructionen, S. 88, auf die von Mathematik und Naturgeschichte (Physik) die oben citierte Weisung der Landesschulbehörde zur Ministerial-Verordnung vom 28. November 1882, Z. 20.416 (Weisungen, S. 64).

IV. Classe.

Reli- gion	Latein	Grie- chisch	Deutsch	Geo- graphie	Ge- schichte	Mathematik	Physik
2 St.	6 Stunden	4 Stunden.	3 Stunden.	4 Stunden		3 Stunden.	3 Stunden.
Ge- schichte der Offen- barungen des neuen Bundes	3 oder 2 St. Gramm.: Moduslehre, Con- junctionen.	Verba in μ , das wich- tigste der unregel- mäßigen Flexionen,	Gramm.: System. Un- terricht in der Syntax des zusam- mengesetz- ten Satzes, die Periode. Grundzüge der Metrik.	I Sem. —	I. Sem. Geschichte der Neuzeit mit beson- derer Rück- sicht auf Oesterreich- Ungarn.	Arithmetik: Gleichungen des 1. Grades. Zu- sammengesetzte Regeldetri. Zinseszinsen- rechnung. Geometrie: Gegenseitige Lage von Ge- raden und Ebenen. Die körperl. Ecke, Hauptarten der Körper. Ober- flächen- und Volumen- berechnung.	Experimen- tal-Physik: Mechanik, Magnetis- mus, Elek- tricität, Aku- stik, Optik, strahlende Wärme.
	3 oder 4 St. Lectüre: etwa 3 Bücher aus Caes. bell. Gall., in der 2. Hälfte des 2. Sem. wö- chentl. 2 St. Ovid (Aus- wahl). Prä- paration. Schriftliche Arbeiten.	Hauptpunkte der Syntax, Ueber- setzungen aus dem Lesebuche. Memorieren. Präparation. Schriftliche Arbeiten.	in der III. Classe. Me- morieren. Vortragen. Aufsätze.	II. Sem. Specielle Geographie von Oester- reich-Un- garn, beson- ders des engeren Vaterlandes.	II. Sem. —		

Der Lehrplan enthält keinerlei Bemerkungen über Verwandtschaft oder Verbindung der Stoffe; die eben gebotene Übersicht kann überhaupt kaum die Meinung aufkommen lassen, als gäbe es in dieser Classe viel agglutinierenden Stoff, doch ist nichts wünschenswerter, als dass gerade in der Classe, mit welcher ein relativer Abschluss des Bildungsganges der Schüler stattfindet, die Stoffe auch zu einheitlicher und so erst innerlich abschließender Wirkung zusammentreten.

Der grammatische Unterricht im Lateinischen und Deutschen gehen nach dem Lehrplane im ersten Semester beinahe ihre eigenen Wege; der Lateiner behandelt die Moduslehre, der Deutschlehrer die Syntax des zusammengesetzten Satzes, die Periode. Freilich innerlich liegen die Dinge nicht gar so weit auseinander: dort die Modi, hier die Verwendung derselben in zusammengesetzten Sätzen, aber leicht macht sich die Sache doch nicht, einmal wegen der weitaus größeren syntaktischen Bedeutung und Verwertung der Modi im Lateinischen gegenüber dem Deutschen, andererseits weil der Deutschlehrer zu sehr aufgehalten wäre, wenn er sich immer in der Nähe der gerade behandelten lateinischen Satzkatgorie halten müsste. Anders steht die Sache im zweiten Semester. Von Beginn desselben an werden im Deutschen die Grundzüge der Metrik begonnen, womit der Lateiner erst in der zweiten Hälfte des Semesters einsetzt, so dass im Deutschen bereits vorgearbeitet ist

und zum Nutzen des Latein schon „die metrische Terminologie und der principielle Unterschied zwischen antiker und moderner Metrik“¹⁾ erörtert ist.

Was die lateinische Lectüre angeht, so findet natürlich die strengste innere Concentration des Stoffes statt: der Autor (Cäsar, später Ovid) steht in der Mitte grammatischer Belehrungen, Übersetzungen, Aufgaben u. s. w.²⁾; eine Beziehung der Cäsarlectüre zu Deutsch ist nur mehr auf dem Gebiete der deutschen Aufgaben möglich. „Cäsar bietet unerschöpflichen Stoff zu Arbeiten aller Art: Gedankenentwicklung einzelner Capitel, Zergliederung längerer Reden, Recapitulation zusammenhängender Partien, Disposition ganzer Bücher, Schilderungen von Kämpfen und anderen Unternehmungen, Anfänge von Charakteristiken in erzählender Form können im Anschluss an das Gelesene abgefasst werden. An der Übersetzung auserlesener Stellen endlich bewährt sich die gewonnene Sprachfertigkeit. Es handelt sich dabei um echt deutschen Ausdruck und Satzbau neben möglicher Treue; bei den Cäsarianischen Perioden insbesondere kommt es darauf an, gegenüber der subordinierenden Fügung des Lateinischen die Neigung der deutschen Sprache zur Coordination zur Geltung zu bringen, ebenso bieten Partikelgebrauch und Wortstellung Anlass zu den fruchtbarsten Vergleichen.“³⁾ Weniger Verwertung kann zu solchen Zwecken die Ovidlectüre finden, da sie einmal zu spät und in zu geringem Umfange auftritt, dann aber meist dem eigenen formalen Zwecke metrischer Belehrung und Exemplification dient. Es sind ungefähr 300 Ovid'sche Verse in Auswahl zu lesen, und diese könnte nun allerdings so getroffen werden, dass einige ethische Stoffe des deutschen Lesebuches hier ihr antikes Supplement fänden. Man lese z. B. Philemon und Baucis mit circa 113 Versen neben den deutschen Stücken über „Genügsamkeit und Frömmigkeit“ (Nr. 47—51, Lampel IV); Orestes und Pylades mit circa 53 Versen neben den Stücken über „Freundschaft“ (Nr. 162, 163); Dädalus und Icarus mit circa 50 Versen neben den Stücken über „Heimat und Fremde“ (Nr. 134—136, besonders 177). Auf diese Weise würden vom Latein her die Motive des Lesebuches verstärkt.

Das deutsche Lesebuch enthält dann aber außer Stücken ethischer Natur die weitaus größte Zahl mit geschichtlichem und geographischem Inhalte; nur eine kleine Zahl behandelt naturgeschichtliche Dinge, die das geographische Wissen vertiefen, andere befassen sich mit dem Wandern zu Wasser und zu Land und reihen sich meist als Entdeckungsgeschichtliches zum historischen Classenstoffe, andere als Erforschungsgeschichtliches zum Geographisch-Naturwissenschaftlichen. Im Zusammenhange mit der Geschichte ergeben die deutschen Lesestoffe der Classe zwei große Kreise: 1. Allgemeine Geschichte der Neuzeit und allgemeine Geographie; 2. vaterländische Geschichte und vaterländische Geographie. Lügen Geschichte und Deutsch in einer Hand oder verständigten sich doch die Lehrer beider Fächer über die Grenzgebiete, dann würden die Stücke mit den typischen Gestalten Columbus, Maximilian I., Karl V., Wallenstein, Napoleon⁴⁾ u. s. w. den Geschichtsunterricht vertiefen; die allgemeine Geographie, welche nicht mehr Classenaufgabe ist⁵⁾, erhielte eine Auffrischung

¹⁾ Instr., S. 33.

²⁾ Instr., S. 14, 17.

³⁾ Instr., S. 88 f.

⁴⁾ Der Geschichtslehrer seinerseits wird bei dem gallischen Eroberer Napoleon an dessen antikes Vorbild und Muster, an Cäsar, erinnern, gradeso wie der Lateinlehrer gar nicht darauf vergessen kann, bei Besprechung der Schriften Cäsars, der Rheinbrücke, der Localisierung von Schlachten etc. von Napoleon zu sprechen.

⁵⁾ Die Instructionen verlangen eben deswegen, durch Übungen, vielleicht am Beginn der Stunde oder bei Besprechung des Schauplatzes der Ereignisse, manches, was der

durch die Stücke: Das atlantische Meer, Unter den Tropen, Die blaue Grotte auf Capri, Ein Tag unter dem Äquator, Das Kreuz des Südens, Der Himmel, Urians Reise in die Welt, An den Ufern des Amazonas, Nächtliches Thierleben im Urwalde. Die vaterländische Geschichte lehnte sich außer an die oberwähnten Gestalten von Maximilian I. bis auf Wallenstein weiters an die Charakteristiken und Erzählungen von Prinz Eugen, Maria Theresia, Josef II., Erzherzog Karl, Andreas Hofer an; die vaterländische Geographie fände die Stücke vor: Vom St. Stefansthurm, Die Lage Wiens, Der Prater; Der Frühling in den Alpen, Der Predil, Auf der Alpe, Der Hallstädter See u. s. w.

Die vaterländische Geographie wird von den Instructionen in ausgezeichneter Weise zu einem Concentrationsmittel gemacht, in dem sich alle bisher erlangte Anschauung und Übung in der geographischen Betrachtung des heimatlichen Staates gewissermaßen bethätigen soll. Die Einzelheiten der Ausführung sind angedeutet: Instructionen, S. 136. Es bedarf ferner keines besonderen Hinweises, dass die Ruinen der nächsten Umgebung, die alten Denkmale und manche Überreste früherer Cultur etc. zur Vervollständigung des Bildes, welches dem Schüler entrollt wird, gelegentlich benützt werden (Instructionen, S. 140). Es kann selbst in Quarta noch ein solches für die vaterländische Geschichte bedeutsames Wahrzeichen aus früherer Zeit Gegenstand von schriftlichen Beschreibungen bilden, in welchen allerdings jetzt eine gewisse freiere Behandlung platzgreifen darf, indem in die starre Form der Beschreibung, wie sie anfänglich in Tertia als eine bloß geordnete Wiedergabe von Angeschautem geübt wurde, jetzt Bewegung tritt und unmerklich zur Schilderung und Erzählung hinübergeführt wird. Erlauben örtliche Verhältnisse Schüler-excursionen unter Leitung des Geschichtslehrers nach solchen Stätten, so kann dadurch die Vaterlandskunde eine mächtige Verstärkung und Belebung von außen erfahren, und der Deutschunterricht gewinnt noch nebenbei Stoffe für schriftliche Arbeiten.

Die Mathematik steht zwar auch hier im ganzen außerhalb der Concentration, aber ihr Zusammenhang mit der Physik wird, wo es nur angeht, gewahrt werden müssen. Wenn auch — und dies gilt zum Theil auch schon für den physikalischen Unterricht in Tertia — in der Regel vom Experimente ausgegangen wird, denn es handelt sich auf dieser Stufe, wie früher in der Naturgeschichte nur mehr um einen Anschauungsunterricht, so wird es doch, wie die Instructionen (S. 257) hervorheben, Partien, z. B. in der Mechanik, geben, welche es nothwendig erscheinen lassen, dass dem Experimente eine wenn auch möglichst einfache mathematische Deduction vorausgeschickt wird.

Im geometrischen Unterricht (der gewöhnlich von dem Physiker ertheilt wird) können bei dem Capitel von der Lage der Geraden und Ebenen gegeneinander die Lage der Verticalen, des Horizontes, der Weltachse, des Meridianes, der Ebene des Himmelsäquators, bei Besprechung der Kugel die Vertical- und Mittagskreise, Parallelkreise, Himmelsäquator und Horizont, bei dem schiefen Cylinder und den Winkeln, welche die Seiten eines solchen mit den Radien der Grundfläche einschließen, die sich stets parallel bleibende Richtung der Erdachse und die Erklärung der Jahreszeiten näher erörtert werden. Mach und Odstrčil, die in der Einleitung (IV) zu ihrem oben-erwähnten Lehrbuch der Physik diese Berührungsstellen zwischen Geometrie und Physik trefflich hervorgehoben haben, bemerken dazu, es werde dadurch

geographische Unterricht des früheren Jahres gebracht hat, nunmehr zur Förderung der geschichtlichen Auffassung wieder aufzufrischen (S. 137). Umgekehrt wird im zweiten Semester, das nur dem geographischen Unterrichte gewidmet ist, bei der Betrachtung des Schauplatzes nicht die Hinweisung auf die Ereignisse fehlen (S. 140).

dem geometrischen Unterrichte kein Abbruch geschehen, vielmehr derselbe vertieft und anziehender gemacht werden.

Den Schülern eine klare und richtige Vorstellung von der Umgestaltung aller unserer gesellschaftlichen Verhältnisse und der Beziehungen der Völker durch die allgemeine Benutzung und stetige Vervollkommnung der Dampfmaschine, des Dampfschiffes, der Eisenbahnen und Telegraphen zu verschaffen, ist nach den Instructionen (S. 156) mit Aufgabe des Unterrichtes in neuester Geschichte. Das ist ein Faden hinüber zum gleichzeitigen Physikunterricht; herüber zieht sich sofort ein anderer, wenn man an die Forderung der Instructionen (S. 259) denkt, dass in den Lehrbüchern nicht nur mehr als bisher historische Notizen über Forscher und Erfinder Berücksichtigung finden, sondern dass sie auch im mündlichen Unterrichte angebracht werden sollen.

Das oben genannte physikalische Lehrbuch hat darauf bereits geachtet; ich meine aber, dass dieses Confinium besonders im mündlichen Unterrichte ausgenützt werden sollte. Fallen ja doch gerade die Namen der bedeutendsten Forscher und Entdecker in die Neuzeit. Neben den Alten (von Thales bis auf Ktesibius und Heron) kommen da besonders in Betracht: Galilei, Kepler, Descartes, Pascal, Guericke, Olaf Römer, Newton, Galvani, Franklin u. s. w. Die physikalische Terminologie mit ihren Hunderten von Namen in Quarta wird auch hier philologisches Capital zu Rathe ziehen.

Der Religionsunterricht erhält für einen Theil seines Stoffes über die Leidensgeschichte Christi durch die Stücke des Lesebuches „Die Kreuzschau“ von Chamisso und „Das heilige Abendmahl“ von Leonardo da Vinci (Goethe) eine Vertiefung, während eine Anzahl anderer Stücke, wie die oben genannten, über Genügsamkeit, Frömmigkeit und die meisten Sprüche aus der Weisheit des Brahmanen auf ethische Erhebung und Charakterstärke der Sittlichkeit abzielen.

Wenn man alles in allem nimmt, so fallen denn doch die Stoffe des Lehrplanes für Quarta nicht so auseinander, wie es auf den ersten Blick geschienen. Freilich, der Kitt liegt zunächst im Unterrichte, und da heißt es diesmal die Fugen verkleistern, damit die Risse dem Baue nicht schaden. Wenn ich recht sehe, so ergibt sich auch für diese Classe ein Beziehungspunkt allgemeiner Art: das Vaterland. Auf das Hervortreten und Bewerten dieses Begriffes geht natürlich vor allem der Geschichts- und Geographieunterricht aus, aber auch der Deutschunterricht leistet durch die Lectüre und die schriftlichen Aufgaben einen nennenswerten Beitrag. Nun sind beinahe in jeder voraufgehenden Classe (am wenigsten in Secunda) Elemente zur Stärkung des Vaterlandsgefühles aufgetreten: im Deutschunterrichte durch prosaische und poetische Stücke, im Geschichtsunterrichte schon in Tertia, im Geographieunterrichte allerwärts, im naturhistorischen, wo von Verbreitungsgrenze, Fundort, Productenstätte die Rede war u. s. w. Können diese Momente hier in Quarta, wo das leitende Thema das Vaterland ist, wiederholt und gelegentlich mit aufgefrischt werden, so kann daraus ein starkes patriotisches Gefühl resultieren, das besonders für die vom Gymnasium abgehenden Schüler als eine gute Wandergabe ins Leben gelten kann. Im Zusammenhalt mit den typischen Ergebnissen für Secunda und Tertia ergibt sich die Reihe: Alterthum, deutsches Leben im Mittelalter, österreichisches Vaterland. Nimmt man dazu, dass in Prima nicht bloß im deutschen und lateinischen Lesebuch die auf die Heimat bezüglichen Stücke in den Vordergrund treten, sondern dass dort auch der geographische Unterricht von der nächsten Umgebung ausgehen wird und der naturgeschichtliche Unterricht, wie er es ähnlich in Tertia

mit den Mineralien thut, auf die Thiere, die in der Heimat leben, besonders achtet, so schließt sich eigentlich schon in Prima alles auf Betrachtung und Beachtung des Heimischen zusammen. Während aber auf der ersten Stufe das Vaterland mehr die methodische Grundlage anschaulicher Erkenntnisse bildet, ist es in Quarta zum Gegenstande inniger Theilnahme geworden: man kehrt in Quarta gewissermaßen in geläuterter und verfeinerter Weise zum Ausgangspunkt zurück. Und nun stellt sich die Aufeinanderfolge der Classen Prima bis Quarta typisch dar in der Reihe: Heimisches, Fremdes (Alterthum), Verwandtes (heimisches Leben im Mittelalter), Österreichisches — einer Wanderung in die Fremde vergleichbar und Rückkehr in die Heimat.

Um auf die Fächervertheilung in Quarta zurückzukommen, muss hier der Zusammenhang hervorgehoben werden:

1. zwischen Latein und Griechisch,
2. „ Latein und Deutsch,
3. „ Deutsch und Geschichte,
4. „ Deutsch und Geographie,
5. „ Mathematik und Physik,
6. „ Geometrie und mathematischer Geographie,
7. „ Physik und Geschichte,
8. „ Religion und Deutsch.

Als näher zusammengehörig werden sich nach dem Gesagten erweisen: Latein und Griechisch, Deutsch, Geographie und Geschichte, Mathematik und Physik, wonach in der vierten Classe vier Lehrer mit Obligatfächern beschäftigt sein können:

1 Lehrer mit Religion	2 Stunden
1 „ „ Latein und Griechisch 6 + 4 = ...	10 „
1 „ „ Deutsch, Geographie und Geschichte 3 + 4 =	7 „
1 „ „ Mathematik und Physik 3 + 3 = ...	6 „ ¹⁾

¹⁾ Dass in Quarta vier Lehrer beschäftigt erscheinen, während die Vertheilung der Gegenstände in den drei ersten Classen auf drei Lehrer möglich war, verschuldet hier die Geschichte und Geographie, die man daselbst füglicherweise nur mehr dem Fachmanne wird in die Hand geben wollen. In Secunda dürfte sie in der Hand des Philologen gut aufgehoben sein, aber auch mit dem fernerliegenden Stoffe des Mittelalters kann sich der Philolog — falls er Lust und Liebe zum Gegenstande zeigt — recht gut auseinandersetzen. Schwieriger würde sich dies auch in Secunda und Tertia gestalten, wenn nicht die Geographie abgezweigt und in die Hand des Naturhistorikers gelegt würde; da dies in Quarta nicht mehr möglich ist, so bleibt hier der Gegenstand am besten dem Historiker überlassen. Ob sich der Lehrer der Naturgeschichte nicht für die Geographie am Untergymnasium und der Philolog mindestens für alte Geschichte besonders qualificieren sollte, wäre Gegenstand einer besonderen Erwägung, die nicht in den Rahmen dieser Untersuchung gehört.

B. Obergymnasium.

Bezüglich der Bildungsarbeit auf den vier Stufen des Untergymnasiums wird, wie ich hoffe, kaum ein Zweifel darüber bestehen, dass in dem Zusammenführen der Bildungsinhalte ein mächtiger Behelf gelegen ist. Auch der Versuch, jedesmal ein Typisches in der ganzen Classenarbeit festzustellen, wird vielleicht nicht auf zu großen Widerspruch stoßen, zumal ich nicht behaupte, dass man gerade immer auf die von mir aufgestellten Centren hinauskommen müsse. Anders dürfte sich die Sache mit dem Obergymnasium gestalten. Man wird da vielleicht von vornherein weniger geneigt sein, mit dem bisher festgehaltenen Calcül zu rechnen. Sieht man doch gar so gern die Lehr- und Lernarbeit in den vier oberen Classen als eine grundverschiedene von der der unteren vier Classen an; viele möchten sie am allerliebsten allmählich dem freieren Studienbetrieb der Universität angleichen. Man vergisst dabei vollständig, dass man ja noch immer, ja erst recht mit der Aneignung und Fixierung neuer Erkenntnisinhalte zu thun hat, wobei man am allerwenigsten der Mittel entrathen kann, welche die Psychologie der Didaktik in die Hand gibt. Wird man also wohl jetzt auf einmal auf eine methodische Handreichung verzichten wollen, wie sie in dem Verweben und Beziehen der Unterrichtsstoffe besteht? Sollte gerade das Alter von 14 oder 15 Jahren die Grenze bilden, bis wohin man darauf bedacht sein musste, der centrifugalen Thätigkeit des Geistes zu wehren, um jetzt die geistige Arbeit auf einmal sich selbst zu überlassen, unbekümmert darum, ob sich das Rechte zum Rechten findet? Oder ist es etwa der Einschnitt, den unsere Schulorganisation in die ganze Bildungsarbeit des Gymnasiums macht, dass der Untergymnasiast bis zu seinem Austritt aus der vierten Classe wohl einer solchen fürsorglichen Concentration der ganzen geistigen Thätigkeit bedurfte, der angehende Obergymnasiast sei über solche kleinliche Mittel hinaus? Fast könnte man in dieser Meinung bestärkt werden, wenn man jenen didaktischen Arbeiten seine Aufmerksamkeit zuwendet, die über Fach- und Classenlehrersystem handeln. Meist laufen dieselben darauf hinaus, das letztere als das Beste für das Untergymnasium, das erstere für das Obergymnasium zu halten. Auch die oben S. 21 citierten amtlichen Verordnungen betonen im Nachhange zum Organisations-Entwurf ganz ausdrücklich, es sei die Anzahl der Lehrer in den Unterclassen auf das geringste Maß zu beschränken, und so könnte es auch hier den Anschein gewinnen, als ob behördlicherseits das Princip der Concentration auf den Oberstufen fallen gelassen worden wäre. Dem ist aber nicht so, wie die Ministerial-Verordnung vom 31. August 1852, Z. 9105, deutlich erkennen lässt: man verzichtet durchaus auch in den oberen Classen nicht auf concentrirende Arbeit, nur verlegt man dieselbe mehr von außen nach innen. Auch die

Instructionen zu den einzelnen Gegenständen des Obergymnasiums lassen immer und immer wieder den Wert der schon auf der Unterstufe geübten Concentrationsarbeit hervortreten. Ja ich möchte geradezu behaupten: Je mächtiger sich die Einflüsse von Gesellschaft und Leben auf den Jüngling, der noch aneignen und lernen soll, geltend machen¹⁾, desto nothwendiger ist ein Gegengewicht, um innere Sammlung und ruhende Besinnung zu erzielen. Dieses aber kann nur ein Lehren, das auf Zusammenführen, Vergleichen und Ausgleichen ausgeht, mit einem Worte, die Concentration des Unterrichtes. Gerade deshalb, weil am Obergymnasium eine noch intensivere geistige Thätigkeit ins Spiel gesetzt wird, weil die Anforderungen an den Schüler schwieriger werden, weil die einzelnen Disciplinen Fachlehrern in die Hand gegeben werden müssen, die im Vollbesitz des wissenschaftlichen Theiles ihrer Aufgabe stehen, muss der Neigung zu isoliertem Lernen und Lehren gewehrt werden durch die Lessing'sche Forderung, den Schüler beständig aus einer Scienz in die andere blicken zu lassen, und durch die Herbart'sche Forderung, dass der Lehrer die Fugen, wo das menschliche Wissen zusammenhängt, genau beachte. Es wird also gar nicht angehen, auf einmal die bisher geübte concentrierende Art des Unterrichtes aufzugeben, es will mich im Gegentheil bedünken, als ob sie gesteigert werden müsste von Classe zu Classe. Soll doch am Ende des ganzen gymnasialen Unterrichtes ein innerlich wohlverbundener Vorstellungskreis den intellectuellen Ertrag darstellen, aus dem eine charaktervolle Sittlichkeit, ein sittlicher Charakter entspringt. In Octava soll gewissermaßen durch fortgesetzte Concentration die größte Verdichtung erzielt worden sein, dem Scheitelpunkte eines geraden Kegels vergleichbar, dessen parallel zur Basis geführte Schnittflächen von unten nach oben immer kleiner werden, nicht zwar in Ansehung des Umfanges der Bildungstoffe, aber in Bezug auf deren innere Verdichtung.

Aus den angeführten Gründen mag es mir gestattet sein, auch die Bildungselemente des Obergymnasiums Classe für Classe durchzunehmen und, so weit es mir möglich ist, wie früher auf die gegenseitigen Beziehungen derselben aufmerksam zu machen. Im ganzen werde ich mich dabei kürzer fassen können, da vieles über die Verbindung von Gleichartigem schon bei der Behandlung derselben Gegenstände am Untergymnasium angeführt wurde, andererseits werde ich wohl auch genöthigt sein, mich auf das Wesentlichste zu beschränken, da mir als Nichtfachmann vielfach der nothwendige Einblick in die Unterrichtsmaterien und ihre Bearbeitung abgeht.

¹⁾ Mit Bezug auf die classischen Sprachen insbesondere betont der eben herabgelangte M. E. vom 30. Sept. 1891, Z. 1786, dass der auf das unmittelbar Nützliche gerichtete Zug der Zeit, „die große Zerstreutheit unseres inneren Lebens“ den Erfolg verkümmere, und verlangt im obigen Sinne Befestigung und Erweiterung des aus der Lectüre gewonnenen Bildes „durch geschickte Verbindung mit dem in anderen Disciplinen erworbenen Wissen“.

V. Classe.

Reli- gion	Latein	Griechisch	Deutsch	Ge- schichte	Mathematik	Natur- ge- schichte
2 Stunden.	6 Stunden.	5 Stunden.	3 Stunden.	3 Stunden.	4 Stunden.	2 Stunden
Allgemeine Glaubenslehre; aus der besonderen: die Lehre von Gott und der Schöpfung. (Apologetik.)	5 St. Lectüre: I. Sem. ausschl. Livius; im II. Sem. außer Livius vorwiegend Ovid nach einer Auswahl. 1 St. gramm.-stil. Übungen. Präparation. Schriftliche Arbeiten.	4 St. Lectüre: 1 Sem. Xenophon, Anabasis oder Auswahl nach einer Chrestomathie. 2. Sem. Ilias, ausgew. Partien, daneben 1 St. Lectüre aus Xenophon. Gramm. 1 St. Memorieren. Präparation. Schriftliche Arbeiten.	Gramm.: Wortbildung, Lehnwörter, Fremdwörter, Volksetymologie. Lectüre nach dem Lesebuche mit Erklärungen u. Anmerkungen. Ausgewählte Partien aus Wielands Oberon und Klopstocks Messias. Memorieren. Vortragen. Aufsätze.	Geschichte des Alterthums bis zur Unterwerfung Italiens mit Berücksichtigung der einschlägigen Geographie.	Arithmetik: 2 St. Die 4 Grundoperationen. Die negativen und die gebrochenen Zahlen. Eigenschaften der Zahlen. Proportionen. Gleichungen des 1. Grades mit einer und mit mehreren Unbekannten. Geometrie: 2 St. Planimetrie.	System. Unterricht. I. Sem. Mineralogie. II. Sem. Botanik.

Im Lateinischen sind nach dem Lehrplane im ersten Semester aus Livius außer dem 1. Buche das 21. oder 22., oder wichtige Partien aus den Kämpfen der Patricier und Plebejer zu lesen; im zweiten Semester aus Ovid nach einer Auswahl vornehmlich Stücke aus den Metamorphosen und Fasti. Im Griechischen wird der Umfang der Homerlectüre auf 2—3 Bücher Ilias angegeben; im Deutschen den Anmerkungen zur Lectüre neben ihren sonstigen stilistischen Zwecken die Aufgabe zugewiesen, eine Charakteristik der epischen, lyrischen und rein didaktischen Gattungen zu liefern, welche dem Schüler durch die Lectüre in den früheren Jahren und in diesem Jahre selbst bekannt geworden sind.¹⁾ In der Geschichte des Alterthums werden hauptsächlich die Griechen und Römer betont mit besonderer Hervorhebung der culturhistorischen Momente; in der Mathematik auf die wissenschaftliche Begründung und Durchführung Gewicht gelegt; in der Mineralogie auf das Systematische der Disciplin aufmerksam gemacht und zum Schlusse eine möglichst kurze Skizze über die Entwicklung der Erde verlangt; in der Botanik neben anderem auch gelegentliche Berücksichtigung von etwaigen der Schulsammlung angehörigen vorweltlichen Formen empfohlen.

Es wird sich zeigen, dass in Quinta lehrplanmäßig die Mathematik ganz, die Religion und Naturgeschichte beinahe ganz aus dem Rahmen der Concentration treten. Dafür aber schließen sich die Gegenstände der

¹⁾ Nach dem mit Ministerial-Verordnung vom 14. Jänner 1890, Z. 370, abgeänderten Lehrplane für den deutschen Unterricht am Obergymnasium. Dasselbst werden auch die begrifflichen Erörterungen über sprachliche Apperception (Association, Analogie u. s. w.) dem Unterrichte in der philosophischen Propädeutik vorbehalten. Vgl. darüber den Psychologieunterricht in VIII, S. 60.

sprachlich-historischen Gruppe enger aneinander. So tritt zunächst die Geschichte des Alterthums in den Vordergrund, die Classenautoren reihen sich von zwei Seiten als Quellen und Fundstätten an sie an. Der grammatische Unterricht in allen drei Sprachen sucht zu befestigen und zu erweitern: im Latein durch Feststellung des Gebrauchs der einzelnen Redetheile, im Griechischen durch Wiederholung der Formenlehre und Syntax, im Deutschen durch Beobachtung der Wortbildungsgesetze im weitesten Umfange. Es braucht nicht gesagt zu werden, wie die grammatischen Materien aufeinander zu beziehen sind, liegt ja doch schon in der Einrichtung der Übungsbücher zum Übersetzen aus einer Sprache in die andere (aus dem Deutschen ins Lateinische und Griechische, aus dem Lateinischen ins Griechische)¹⁾ auf dieser Stufe der deutliche Fingerzeig für concentrierende Behandlung.

Stellen wir die Geschichte des Alterthums vorläufig in den Mittelpunkt, so bilden die aus der Autorenlectüre geschöpften Erkenntnisse ihre Ergänzung und Vertiefung, Livius und Ovid vom Lateinischen, Xenophon und Homer vom Griechischen her, zwei Historiker, zwei Dichter nebeneinander. Von ihnen führt Livius (bei richtiger Auswahl) das Wichtigste aus der römischen Königsgeschichte²⁾, aus den Verfassungskämpfen und den punischen Kriegen vor, also drei wertvolle Ausschnitte aus der römischen Geschichte. Ovid erinnert den Schüler an Scenen, Localitäten und großartige Persönlichkeiten der mythischen Zeit, mit denen er bereits aus der deutschen Lectüre bekannt wurde.³⁾ Xenophon — ich denke hier nur an seine Anabasis — bietet einen interessanten Theil der griechisch-persischen Geschichte; durch Homer wird der Schüler in dieser Classe, wenn auch nur zum Theile, mit dem wichtigsten Sagenkreise bekannt, auf welchen der Geschichtslehrer an der Schwelle griechischer Geschichte verweisen wird. Zusammengeordnet hieße die Reihe Ovid, Homer, Livius, Xenophon, indem der erste hauptsächlich das Mythologische, der zweite das Heroische, der dritte das Sagenhafte und Geschichtliche, der vierte das rein Geschichtliche bietet; in Bezug auf den parallelen Geschichtsunterricht müssten natürlich zuerst die Griechen Homer und Xenophon, die Römer Ovid und Livius zuletzt genannt werden.

Aus der Homer-, Livius- und Xenophonlectüre ergibt sich genügend Material zur Erweiterung der aus der Nepos-, Curtius- und besonders Cäsarlectüre entstandenen Bilder über Heeresordnung und Kriegführung. Vor allem wird in Quinta und Sexta durch die Lectüre der Ilias das Militärische der mythischen Zeit neu hinzugefügt. Bedenkt man, was der Schüler aus dem deutschen Heerwesen des Mittelalters kennen gelernt hat, was er aus der des Curtius über makedonische, aus der Xenophonlectüre nun über persische Kriegführung weiß, so sind die militärischen Einrichtungen fast aller Völker, deren Geschichte ihn bisher am meisten beschäftigte, vorgeführt worden. Gewinnt er so durch übersichtliches Zusammenordnen der Einzelheiten einen Einblick in den antiken Militarismus, so tritt ihm der antike Socialismus in einer ziemlich ausgeprägten Form im Livius entgegen, sofern man statt aller mythischen Details der Königsgeschichte lieber einige concrete Stücke aus dem Verfassungskampfe der Patrizier und Plebejer liest. Die alte Geschichte hat unterdes dem Verständnis dieser nicht eben leichten

¹⁾ Siehe die diesbezüglichen Übungsbücher von Hauler und Schenkl fürs Obergymnasium.

²⁾ Das ganze 1. Buch zu lesen ist schon angesichts der Ergebnisse moderner Geschichtsforschung über die historische Glaubwürdigkeit dieser Partien nicht rathlich; man suche durch Streichungen im 1. Buche Zeit für Wichtigeres zu gewinnen!

³⁾ Instr., S. 34 f.

Partien durch Vorführung der Reformen des Lykurg, Drakon, Solon, Kleisthenes u. s. f. vorgearbeitet. Wird doch der Geschichtslehrer absichtlich oft an Stellen verweilen, deren eingehende Erklärung nicht gerade zu seiner directen Aufgabe gehört, wodurch er jedoch dem philologischen Unterrichte einen Dienst erweisen kann, da er ja seinerseits so vieles durch die philologische Interpretation gewinnt.¹⁾ Ohnehin müssen sich in die Übermittlung des Culturgeschichtlichen aus dem Alterthume die Geschichte und die Sprachfächer theilen.²⁾ Ovid ergänzt in den Fasten weiter das Bild des alten Rom nicht bloß durch Vorführung sacraler Einrichtungen, sondern auch interessanter Episoden aus der römischen Geschichte, die wieder zu den Liviusgeschichten in Beziehung gebracht werden können. Nicht unbedeutend ist auch, was Ovid an Zügen aus der griechisch-römischen Mythologie bietet; griechischerseits wird dieses Erträgnis durch die Homerlectüre verstärkt. Kurz, jeder der vier Classenautoren ergänzt in seiner Art den vom Geschichtslehrer gebotenen Stoff, was hier und in der folgenden Classe von umso größerer Bedeutung ist, als das eingehende Verständnis und die Vertiefung in die Geschichte der beiden classischen Völker zu den Hauptaufgaben des historischen Unterrichtes am Gymnasium gehört.³⁾ Es möchte also vielleicht schon hier deutlich werden, dass, wie in Secunda, das Alterthum in seinen mancherlei Beziehungen in das Centrum des Unterrichtes tritt, und dass man daher weiter nachsehen müsse, welche Gegenstände in radialer Weise an dieses Centrum herantreten. Außer Latein und Griechisch wird es natürlich zunächst die historische Geographie sein, welche in der Karte ein Bindemittel für alle drei Gegenstände schafft. Auf der Karte besieht sich der Schüler den Schauplatz der im Autor erzählten Vorgänge. Dazu muss ihn aber auch beständig der Geschichtslehrer veranlassen, wenn er seinem Vortrage einen lebendigen Unter- und Hintergrund verschaffen will. Die Instructionen heben besonders diesen inneren Zusammenhang zwischen Schauplatz und Ereignis bezüglich der orientalischen Geschichte hervor und beleuchten ihn durch eine Reihe von Beispielen.⁴⁾ Unseren neuen Textausgaben ist nun bereits jedesmal ein oder das andere Kärtchen⁵⁾, wohl auch ein Tableau mit den wichtigsten zum Autor gehörigen Abbildungen aus der Götterlehre, dem Kriegswesen u. s. w. beigegeben, ja selbst die Specialwörterbücher, welche dem Schüler zum häuslichen Gebrauche hie und da empfohlen werden, nehmen immer mehr und mehr archäologisches Material auf. Gerade in unseren Tagen ist das Bestreben der Schulmänner bemerkenswert, die sachliche oder Realerklärung der Autoren dadurch zu verstärken, dass man die Ergebnisse archäologischer Forschung für die Schule zu verwerten sucht und bereits damit umgeht, neben den physikalischen, naturgeschichtlichen und geographischen Sammlungen auch archäologische zu veranstalten.⁶⁾

¹⁾ Instr., S. 152. „Für die griechische und römische Geschichte ist daher eine gewisse Fülle des Stoffes unerlässlich; hier haben selbst Partien, die an sich minder reich an sachlichem und persönlichem Interesse sind, für den Zusammenhang des Ganzen oder für die Lectüre der Autoren Bedeutung.“

²⁾ Instr., S. 161—163.

³⁾ Instr., S. 152.

⁴⁾ Instr., S. 152; vgl. auch S. 135 über den nothwendigen Zusammenhang zwischen Geschichte und geschichtlicher Geographie.

⁵⁾ Aus Concentrationsgründen müsste man dies eigentlich nicht wünschen, da gerade der Blick für das Ganze und Einzelne sich am besten durch den Gebrauch derselben Karte übt; die historische Karte sollte eigentlich auch die philologische sein!

⁶⁾ Besonders beachtenswert sind in dieser Beziehung die Bemühungen der aus Universitätsprofessoren und Mittelschullehrern zusammengesetzten archäologischen Com-

Konnten wir früher in der deutschen Lectüre fast für jede Classe Stoffe ausfindig machen, welche einen geradezu beabsichtigten Zusammenhang mit dem altclassischen Unterrichte aufwiesen, so wird dies von Quinta an schon deshalb schwieriger, weil da die Lectüre der unmittelbaren Aufgabe des Deutschunterrichtes zustrébt, in die Nationalliteratur einzuführen. Zu alldem tritt der formale Charakter der Lectüre mehr in den Vordergrund, indem aus einer Reihe stilistischer Eigenthümlichkeiten, die der Schüler aus der Lectüre der Dichtungsarten abstrahiert, eine Charakteristik gewonnen werden soll. Es wird deshalb Gleiches und Ähnliches zwischen dem Unterrichte in den alten Sprachen und dem Deutschunterrichte hauptsächlich auch auf der formalen Seite zu suchen sein, wenn auch Einzelnes aus dem Lesebuche recht wohl sachlich mit dem altclassischen Unterrichte wird in Beziehung gebracht werden können. So erinnere ich z. B. daran, dass gleich zu Beginn des Jahres „Die Kraniche des Ibykus“ gelesen werden. Eine eingehende Erklärung des Gedichtes wird manches zur Geographie Griechenlands, zur Festspielordnung, zur religiösen und ethischen Anschauung der Griechen beibringen. Damit kann sachlich zusammengebracht werden, was in E. Curtius' Schilderung „Die olympischen Spiele“ (Lesebuch, Quinta, S. 319) steht. Schillers „Klage der Ceres“ behandelt mythologischen Stoff, Uhlands „Ver sacrum“ lässt sich mit Livius in einen directen Bezug bringen. Vossens herrliche Idylle „Der 70. Geburtstag“ rückt an Ovids „Philemon und Baucis“ heran; Geroks „Ave Caesar“ schlägt eine Brücke vom Antiken zum Religiösen.

In formaler Beziehung ist über den Zusammenhang des Altclassischen mit dem Deutschen für diese Classe Folgendes zu bemerken.

Von den Balladen und Romanzen, die im Deutschen gleich zu Beginn des Schuljahres behandelt werden, führt das Motiv des Wunderbaren zu den großen Gruppen auf ethischem Gebiete. Es werden also dazwischen behandelt die Fabel, das Märchen, die Sage, das Thierepos u. s. w. Gerade das Wunderbare aber tritt auch in der Lectüre von Ovids „Metamorphosen“ heraus. Die poetische Erzählung, wie sie in kunstgerechter Form in Chamisso's „Salas y Gomez“ vorliegt, zieht einen zweiten Faden zu den „Metamorphosen“ Ovids, weil diese auch den Charakter poetischer Erzählungen tragen. Die urwüchsigen Gestalten, wie sie die Dietrichgedichte, die Nibelungen, Amelungen, die Cidromanzen sehen lassen, finden ein Analogon in dem hünenhaften Achilles der Ilias und führen ganz in die Stimmung ein, die für eine fruchtbare Homerlectüre nothwendig ist.

Nimmt man sachlich zusammen: Uhlands „Bertran de Born“ und „Tallefer“, Eberts „Der Sänger im Palast“, Seidls „Blondels Lied“ und wiederholt dazu Goethes „Sänger“, Uhlands „Des Sängers Fluch“, Schillers „Graf von Habsburg“ und „Theilung der Erde“, Bürgers „Lied vom braven Mann“, vergleicht auch damit Ovids „Orpheus und Eurydice“, und was in der Einleitung zur Homerlectüre über die jonischen Sänger etc. gesagt wurde, so ergibt sich ein neues Concentrationsgebiet in der „Aufgabe des Sängers in alter und mittelalterlicher Zeit“.

mission in Wien, welche darauf abzielen, im Einklange mit den diesbezüglichen Wünschen der Unterrichtsbehörde das Beste und Instructivste aus dem reichen archäologischen Fundschatze auszuwählen, es in entsprechenden Größen und Maßen zu vervielfältigen und der Schule um mäßige Preise zu Gebote zu stellen. Professor F. Hoppe hat gelegentlich des Mittelschultages in Wien 1891 am akademischen Gymnasium durch eine Sammlung archäologischer Gegenstände gezeigt, welch reiches Material zur Belebung des classischen Unterrichtes vorliegt, das bisher aber fast vollständig unbenützt blieb.

Zu einem ähnlichen culturhistorischen Bilde führte das Zusammenbringen der obengenannten Darstellung olympischer Spiele von Curtius, römischer Kampfspiele in Geroks „Ave Caesar“ und G. Freytags „Altdeutsche Kampfspiele“.

Die deutschen Arbeiten in Quinta halten sich vielfach in der Nähe altclassischer Stoffe. Die Instructionen schreiben diesbezüglich vor: Übersetzungen aus Livius und Xenophon; Inhaltsangabe oder freie Bearbeitung Livianischer Reden; selbst Ovid sei eine reiche Fundgrube von Stoffen. Vielleicht gehen aber die Instructionen zu weit, wenn sie die Möglichkeit solcher Stoffentlehnung an die Voraussetzung knüpfen, nicht bloß dass der Deutschlehrer Philologe sei, sondern auch, dass er das Fach selbst in der Classe lehre.¹⁾ Ich würde meinen, dass genaue Orientierung und Verständigung des Deutschlehrers mit dem Philologen hinreichte.²⁾

Durch das deutsche Lesebuch erhält auch die Geographie, die von Quinta ab nur mehr eine gelegentliche Behandlung erfährt, einigen Zuschuss. So kann geographisches Wissen wacherhalten werden durch die Stücke: „Die Jacinto-Prairie“ von Sealsfield, „Die südamerikanische Steppe“ von A. Humboldt, „Die Besteigung des Vesuv“ von Grillparzer, „Die Waldburg“ von Stifter, „Hoch vom Dachstein“ von Rosegger. Die letzteren zwei enthalten vaterländisch-geographischen Stoff, wozu den geschichtlichen viele Erzählungen und Charakterschilderungen des Buches beibringen; das patriotische Moment kommt auch in einer Reihe herrlicher lyrischer Stücke des Buches zum Ausdrucke.

Dem Religionsunterrichte liegen nahe die der Bibel entlehnten Stoffe: „Belsazer“ von Heine und „Die Cedern auf Libanon“ von Krummacher. Sonst gehören hierher: Herders Legende „Der gerettete Jüngling“, Falks „St. Martinus“, Chamisso's „Kreuzschau“, Schillers „Worte des Glaubens“ und viele lyrische Gedichte. Die Messias- und Legendenlectüre stimmen religiös.

Um nochmals auf die Autoren der Quinta zurückzukommen, so sei hier noch erwähnt, dass sich selbst innerhalb derselben durch entsprechende Auswahl Beziehungen herstellen lassen, z. B. zwischen Homer und Ovid durch die Themen: Tod des Achilles in Ovids Met., XII, 580—610; Streit des Aias und Ulixes, ebenda, XIII, 1—398; zwischen Livius und Ovid durch die Themen: Romulus und Hersilia in Ovids Met., XIV, 772—851; Lehren des Pythagoras, ebenda, XV, 178—213; Euander in den „Fasti“, I, 497—586; Unternehmen der 306 Fabier, II, 193—242; Romulus Quirinus, II, 475—512; Einnahme von Gabii, II, 687—710; Gründung Roms und Tod des Remus, IV, 809—860 u. dgl. m.

¹⁾ Der Organisations-Entwurf verlangte bloß, daß sich deshalb der Deutschlehrer mit dem Stoffe der übrigen Gebiete in Evidenz halten solle (S. 137); die verschärfte Wendung der Instructionen steht auf S. 102.

²⁾ Im heurigen Schuljahre wurden in den beiden Quinten des akademischen Gymnasiums folgende deutsche Concentrationsthemen gegeben, ohne daß der Deutschlehrer die Philologie in Händen hatte: a) Zur Philologie: Welches Bild der Persönlichkeit Xenophons gewinnen wir aus den bis jetzt gelesenen Theilen der Anabasis? (Hausarbeit.) — Die deucalionische Flut nach Ovid (Schularbeit). — Agamemnon im 1. und 2. Buche der Ilias (Hausarbeit). — Der Process des Horatius nach Livius (Schularbeit). — Hannibals Anrede an sein Heer vor dem Beginne des Alpenüberganges nach Livius (Schularbeit). — Der Zwist der Könige nach Il. I (Schularbeit). b) Zur Geographie: Inwiefern fördern die geographischen Verhältnisse Europas die Culturentwicklung dieses Erdtheiles? (Schularbeit). c) Zur Geschichte: Welche Umstände veranlassten und förderten die Colonisation der Phönizier? (Schularbeit.) — Athen und Sparta beim Beginne des peloponnesischen Krieges (Schularbeit).

Der mineralogische Unterricht entzieht sich hier gänzlicher Vereinsamung dadurch, dass er in Ermangelung des Anschlusses an den Classenstoff Fühlung sucht mit den auf früheren Stufen erworbenen Kenntnissen: „Die Betrachtung der Mineralien soll mit jenem Grade von Wissenschaftlichkeit geschehen, welche auf den bereits erworbenen geometrischen und physikalisch-chemischen Erkenntnissen basiert; diese Vorbedingung ist gewissenhaft zu beachten, weil sonst der gesamte naturwissenschaftliche Unterricht auf die Stetigkeit und organische Verknüpfung aller seiner Factoren und der Lehrstoff der Mineralogie auf die geistige Assimilation vielfach verzichten müsste. Interessant ist es zu bemerken, wie die Physik und die Mineralogie in der Gegenseitigkeit ihre Rollen gewechselt haben: auf der Unterstufe nahm, wie ich oben S. 30 gezeigt, die Mineralogie zur Physik eine propädeutische Stellung ein, auf der Oberstufe lobnt die Physik der Mineralogie diesen Dienst durch ihr erklärendes Eingreifen. Die Krystallographie hat hier mehr als auf der Unterstufe mathematischen Charakter. Da allgemeine Geographie nicht mehr Classenaufgabe ist, so muss die Aufgabe der Mineralogie in dieser Classe, auf die Fundstätten (besonders in Österreich) und die der Botanik im zweiten Semester, auf den Standort zu achten, selbständig gelöst werden. Dem Tenor der ganzen Classenarbeit, die auf die Betrachtung früherer Perioden menschlichen Seins und Schaffens ausgeht, entspricht der naturgeschichtliche Unterricht, indem er vorweltliche Pflanzen und Thiere vorzuführen hat, wenn auch nur in den allerwichtigsten Formen.

Nachdem ich nun die einzelnen Gegenstände der Classe auf ihren Assimilationswert, soweit er sich wenigstens lehrplanmäßig erkennen lässt, geprüft, kann ich mir die Fragen vorlegen: 1. welche Gegenstände überhaupt zu einander in Beziehung treten; 2. wo diese Beziehung eine ausgesprochenere ist und 3. welches typische Ergebnis etwa die ganze Classenarbeit charakterisiert.

Es weisen Beziehungen auf:

1. der grammatische Unterricht aller drei Sprachen;
2. der grammatische Unterricht im Latein und Griechisch zum jeweiligen Autor;
3. die Autoren untereinander;
4. der Deutschunterricht zum altclassischen *a)* in formaler, *b)* in materialer Beziehung;
5. lateinische und griechische Lectüre zum Geschichtsunterricht;
6. das deutsche Lesebuch zum Geographischen;
7. „ „ „ zur Religion;
8. der mineralogische Unterricht zum mathematischen u. dgl.

Für die Fächervertheilung kann die innigere Beziehung maßgebend werden, in welcher die Geschichte des Alterthums zu dem gleichzeitigen philologischen Unterrichte steht. „Wenn für das gründliche Eindringen in die Geschichte einer Zeit und eines Volkes die Lectüre von Quellenschriftstellern eine nothwendige Bedingung oder wenigstens eine wesentliche Förderung ist, so bietet das Gymnasium seinen Schülern diese Erleichterung für das Verständnis der römischen und griechischen Geschichte, sofern nur der geschichtliche Unterricht auf die gleichzeitige und nachfolgende Lectüre der Classiker die gehörige Rücksicht nimmt, und andererseits die Erklärung der Classiker es sich zur Aufgabe macht, die Schüler anschaulich in die Zeit und den Gedankenkreis der Schriftsteller zu versetzen.“ Man gebe dem Philologen die alte Geschichte in die Hand, und beide Forderungen werden erfüllt werden: es wird der Lehrer in der Geschichtsstunde wohl verwerten, was er mit den Schülern bereits

Quellenmäßiges aus den Autoren erarbeitet, und andererseits wird er während seiner lateinischen und griechischen Stunden wohl davor bewahrt bleiben, übereinem unleidigen Grammatisieren zu vergessen, was er der Vertiefung des Geschichtsunterrichtes durch reale Ausbeute der Autoren schuldig ist.¹⁾ Eher kann das Deutsche, als die alte Geschichte vom Latein und Griechisch getrennt werden, da jenes seine vornehmlich formalen Zwecke auch in loserer Verbindung erreicht und doch andererseits auch so noch die oben angedeutete Befruchtung des übrigen Unterrichtsgebietes leisten kann. Ebenso können Mathematik und Naturgeschichte durch eigene Lehrer vertreten sein; für die Religion ist dies selbstverständlich.

Es wären also in Quinta 4—5 Lehrer beschäftigt:

1	Lehrer für Religion mit		2	Stunden	
1	„ „	Lat., Griech. u. Gesch. mit $6 + 5 + 3 = 14$	„		
1	„ „	Deutsch	3	„	
1	„ „	Mathematik	4	„	} oder zus. 6 Stunden
1	„ „	Naturgeschichte	2	„	

Aus diesen Vorschlägen für die Lehrfächervertheilung und den obigen Begründungen derselben geht aber nicht bloß hervor, welche Gegenstände die innigste Beziehung aufweisen, sondern gleichzeitig, auf welche Materie die Überzahl der Gegenstände hinweist. Es steht im Mittelpunkte der Classenarbeit offenbar wieder das Thema „Alterthum“, diesmal freilich in etwas schärferer Begrenzung als in Secunda; während dort die ganze alte Welt den Beziehungskern bildete, ist es hier bloß das griechisch-römische Alterthum, zu dessen Auffassung die sprachlich-historischen Fächer ihren Beitrag liefern. Vielleicht könnte man sich versucht fühlen, den Deutschunterricht in die Mitte zu stellen und den altclassischen Unterricht aufzugeben, die formellen Gesichtspunkte des Deutschen seinerseits zur Geltung zu bringen. Allein für eine derartige Verschiebung sind dermalen weder Lehrbücher, noch Lehrmeinungen zurecht gemacht. Um die Muttersprache zum Einigungspunkt für den auf eine Mehrzahl von Sprachen ausgedehnten philologischen Unterricht zu machen, bedürfte es erst einer parallelen Gestaltung der Lehrmittel, einer Parallelgrammatik, einer parallelisierenden Sprach- und Literaturkunde u. s. w.²⁾ Für jetzt ist dem Deutschunterrichte gewiss genug gethan, wenn in den oben angedeuteten Richtungen für eine Angliederung an die übrigen Gebiete und Aufgaben der Classe Sorge getragen wird; innerhalb seines Rahmens wird er außerdem, wie ich oben gleichfalls angedeutet habe, Krystallisationspunkte ausfindig machen können, um die sich das an Umfange zunehmende Material herum- und festlegen kann.

¹⁾ Bleibt doch Ziel des ganzen altclassischen Unterrichtes, wie jüngst durch den M. E. vom 30. Sept. 1891, Z. 1786, neuerdings hervorgehoben wurde, „durch die Einführung in die Werke der Alten jene Bildung zu begründen, die in ihrer Vollendung als die classische bezeichnet wird“.

²⁾ Vgl. hierzu Willmann, Didaktik. II, S. 204 f.

VI. Classe.

Reli- gion	Latein	Griechisch	Deutsch	Ge- schichte	Mathe- matik	Natur- ge- schichte
2 Stunden. Besondere Glaubens- lehre (Dogma- tik).	6 Stunden. 5 St. Lectüre: Sallust. <i>Bell. Jug.</i> oder <i>Coniur. Catilinae</i> ; Cicer. <i>in Catil. orat. I.</i> Vergil in Aus- wahl aus <i>Eclog.</i> <i>Georg. u. Aeneis.</i> <i>Caes. bell. ci- vile.</i> 1 St. gramm.- stil. Übungen. Präparation. Schriftliche Arbeiten.	5 Stunden. 4 St. Lectüre: im I. Sem. aus- gewählte Partien aus der <i>Ilias</i> . II. Sem.: Her- odot, daneben alle 14 Tage 1 St. Lectüre aus Xenophon. Gramm. 1 St. Memorieren. Präparation. Schriftliche Ar- beiten.	3 Stunden. Gramm.: Genealo- gie der germanischen Sprachen. Bei mittel- hochd. Lectüre: Laut- verschiebung, Vocal- wandel (Umlaut, Bre- chung, Ablaut). Lectüre (z. gr. Th. nach d. Leseb.): Auswahl aus d. Nibe- lungenliede und aus Walther von der Vogelweide. Klop- stock, Lessing. Gesch. d. deutschen Literatur im Grund- riss, von den An- fängen bis zur Sturm- und Drangperiode. Aufsätze.	4 Stunden. Schluss der Geschichte des Alter- thums und Geschichte des Mittel- alters mit Berücksich- tigung der einschlä- gigen Geo- graphie.	3 Stunden. Arithm.: Potenzen, Wurzeln und Logarith- men. Gleich- ungen des 2. Grades mit einer Unbe- kannten. Geom.: I. Sem.: Stereo- metrie. II. Sem.: ebene Trigo- nometrie.	2 Stunden. System. Zoologie.

Im Lehrplan wird die *Ilias*lectüre auf einen Umfang von 5—6 Büchern an-
gegeben, die Herodotlectüre auf die Hauptpunkte aus der Geschichte der Perserkriege
eingeschränkt; die Aufgaben des Deutschunterrichtes sind durch die Wieder-
einführung des Mittelhochdeutschen in dieser Classe zum Theil andere geworden, da
das Nibelungenlied und Walther von der Vogelweide nun in der Regel nach dem Grund-
texte gelesen werden; an Gymnasien aber, wo die mittelhochdeutschen Literaturdenk-
mäler nicht im Original, sondern, wie bisher, in Übersetzungen gelesen werden, ist die
durch die neue Abgrenzung des Lehrstoffes der Sexta frei gewordene Zeit zur Lectüre
neuhochdeutscher Schriftdenkmäler zu verwenden. Zu bemerken ist noch, dass die
ästhetisierenden Stücke aus der Hamburger Dramaturgie nunmehr der Octava zugewiesen
sind.¹⁾ Bei der Behandlung mittelalterlicher Geschichte soll nach dem Lehr-
plan das Culturgeschichtliche in den Vordergrund treten; für Mathematik und Zoologie
ist außer der Stoffangabe im Lehrplan keine Andeutung enthalten, die mit unserer
Frage zusammenhänge.

Ganz aus der Concentration tritt die Religion und Mathematik
heraus, es müssten sich denn im Unterrichte Zusammenhänge ergeben, die der
Lehrplan nicht erkennen lässt. Die Zoologie wendet sich nur in der Somato-
logie und da wieder nur in jenem Abschnitte, wo die Verrichtung der

¹⁾ Min.-Verord. vom 14. Jänner 1890, Z. 370 (Instructionen).

Organgruppen im Dienste des Lebens und die Hervorhebung einiger für die Erhaltung der Gesundheit wichtigen Lehren dargestellt werden, einigermaßen dem Humanistischen der sprachlich-historischen Gruppe zu; eine Eingliederung oder Beziehung in diese wird indessen kaum zwanglos geschehen können. Vielleicht aber wird die Vergillectüre eine Fühlung mit diesem Gegenstande suchen können, indem die „ländlichen Gedichte“ Vergils eine Reihe zoologischer Details bieten; das Botanische in denselben erinnert an die naturgeschichtliche Aufgabe des Vorjahres.

Nach Ausschaltung dieser drei Gegenstände bleibt nur mehr die sprachlich-historische Gruppe zu beachten; aber auch in dieser zeigt sich kein das Ganze beherrschender Gesichtspunkt, wenigstens insofern nicht, als man die Lehrstoffe fürs ganze Schuljahr im Auge hat. Man wird z. B. den Geschichtsunterricht nicht in die Mitte stellen wollen, weil seine Aufgabe zwischen Darstellung römischer und mittelalterlicher Geschichte getheilt ist, man wird auch den Deutschunterricht nicht gut als das Leitende in der Classenarbeit betrachten können, weil eine seiner Hauptaufgaben, die Literaturhistorie, in kurzem einen großen Zeitraum umspannen muss, der gewissermaßen über die Classe hinaus-schießt, denn er schreitet bis zur „Sturm- und Drangperiode“ vor, während der Geschichtsunterricht den Blick nicht übers Mittelalter hinaus lenkt.

Ob es nun aber angeht, dem griechisch-lateinischen Unterrichte die centrale Stelle einzuräumen? Es ist wahr, die Autorenauswahl, zumindestens die der lateinischen Prosaschriftsteller, ist durch einen historischen Gesichtspunkt bestimmt: es wird eine bedeutende Epoche römischer Geschichte, die Parteikämpfe der Optimaten und Ignobiles, damit zur Anschauung gebracht. Aber die Darstellung dieses Zeitraumes im Geschichtsunterricht nimmt kaum drei Monate in Anspruch, dann beeilt sich der Geschichtslehrer, den Boden des Alterthums zu verlassen und die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Mittelalter hinzulenken. Die Autorenlectüre arbeitet nun das ganze Schuljahr an der Vertiefung jener Anfangspartien des Geschichtsunterrichtes und verfolgt dabei den ihr im Rahmen der gymnasialen Arbeit zugeschriebenen ganz löblichen Zweck, das Bild des Alterthums, das in Quinta in vertiefter Gestalt von neuem ins Blickfeld der Schüler getreten war, weiter auszugestalten, aber dabei bleibt doch wahr, dass der philologische Lehrer nunmehr den Zusammenhang mit dem Geschichtsunterrichte ganz und mit dem Deutschunterrichte zum großen Theile verliert, von den übrigen Gegenständen gar nicht zu reden. Die Concentrationsarbeit in dieser Classe schrumpft daher von einer räumlichen Ausdehnung über mehrere Nachbargebiete ein auf das Concentriren im Fache, von einer zeitlichen während des ganzen Jahres auf ein solches während weniger Wochen.

Betrachten wir zunächst die Lectüre des lateinischen und griechischen Unterrichtes. Schon aus der Zahl der zu lesenden Autoren könnte ersichtlich werden, dass im Lehrplan ihre Lectüre und Bearbeitung in den Vordergrund treten soll. Es sind für Sexta nicht weniger als 4 lateinische und 3 griechische Schriftsteller ausgewählt worden: im Lateinischen 2 Historiker, 1 Redner und 1 Dichter; im Griechischen 2 Historiker und 1 Dichter. Von unserem Standpunkte aus fällt die Wahl nicht schwer, ob Sallusts *Bellum Jugurthinum* oder dessen *Coniuratio Catilinae* zu wählen sein wird. Mit Bezug auf Ciceros erste catilinarische Rede wird man sich gern für die letztere Schrift entscheiden. Ungefähr gleichzeitig behandelt auch der Geschichtslehrer diese Partie; wenn er nun darauf achtet, was ihm der Lateinunterricht bietet, und wenn umgekehrt der Philolog die Ergebnisse der Lectüre in den richtigen geschichtlichen Zusammenhang zu

stellen weiß, dann müssen die Gestalten des Jugurtha, Scaurus, Opimius, Metellus, Sulla, Memmius und Marius, oder aber die des Catilina, Cäsar Pompejus u. s. w. plastisch hervortreten. Natürlich ist das nicht so gemeint, als ob der Geschichtslehrer immer darauf warten müsste, bis ihm der Lateinlehrer die betreffende Quelle zur Verfügung gestellt hat, aber er wird doch die Schüler darauf aufmerksam machen, wo die Dinge stehen, damit sie bei der etwa erst nachfolgenden Lectüre den Zusammenhang verstehen; umgekehrt hat der Philologielehrer jedesmal vor Beginn der Lectüre darauf zu dringen und zu controlieren, dass die Schüler den entsprechenden Abschnitt ihres geschichtlichen Lehrbuches genau durchnehmen¹⁾; seine Arbeit wirkt dann vertiefend auf die bereits abgelaufenen geschichtlichen Vorstellungsreihen. — Der griechische Unterricht fügt in dieser Classe zu Xenophon Herodot, den Vater der Geschichtsschreibung, aus formalen Gründen eine Rückkehr zum Ausgangspunkt. Sachlich treten noch einmal die Glanzpunkte des Hellenenthums vor: Thermopylä, Salamis, Plataä und Mykale. Im Herodot erscheint das Hellenenthum neben dem Barbarenthum, im Xenophon die Hellenen im Barbarenlande kämpfend; die Höhe griechischen Denkens stellen Xenophons nunmehr theilweise zur Lectüre gelangenden *Ἀπομνημονεύματα Σωκράτους* dar. Dem Dialecte nach steht der Neujoniker neben dem Attiker, und dazu gesellt sich der Alt-Joniker Homer.

Die Beziehungen Vergils zu Homer ergeben sich völlig ungesucht. Das Moment der Nachahmung spinnt den Faden hinüber. In der Lectüre der Aeneis betrifft dies natürlich nicht bloß den Grundgedanken der Composition, sondern den gesamten epischen Apparat²⁾; auch bei der Eclogenlectüre wird auf die Nachahmung griechischer Vorbilder hingewiesen werden müssen, während im Hintergrund noch lebendig die eben im Geschichtsunterrichte behandelten Gestalten des Augustus, Mäcenass u. s. w. stehen. Auf das botanische und zoologische Material, welches auf die Naturgeschichte verweist, wurde oben schon aufmerksam gemacht. Wiewohl in Sexta nur ungefähr der erste Gesang der Aeneis gelesen werden kann, so wird doch schon hier bei der Erklärung manches für die Geographie der Mittelmeerländer, römische Geschichte und Culturgeschichte abfallen, wenn auch alles dieses, besonders aber Verbindungsmaterial hinüber zu den romanischen Dichtern Tasso, Ariost u. s. f. erst in Septima wird zu voller Geltung kommen können, wenn die Vergillectüre in vollem Zuge ist. So viel über sachliche Beziehungen. In formaler Rücksicht fällt ja von selbst auf, dass Vergil und Homer die Vertreter epischer Poesie im Alterthume sind, und dass das aus der Lectüre ihrer Hauptwerke erfließende Verständnis über deren Composition hauptsächlich dem Deutschunterrichte wird zugute kommen, der sich bereits im zweiten Monate des Schuljahres an das deutsche Volksepos (das Nibelungenlied im Grundtext) heranwagt. Zu alldem kommt, dass im Vorjahre bereits mit der Lectüre des *Messias* begonnen wurde, also auch schon partienweise das religiöse Epos vorgeführt wurde, und so treten jetzt zusammen: die Ilias, die Aeneis, das Nibelungenlied und die *Messiade*. Noch ein Glied könnte die Reihe erhalten durch die Lectüre des *Parcival*, welcher letzterer ein Gegenstück zu der *Messiade* bildet, indem diese das Ringen der sündigen Menschheit nach Erlösung zum Ausdrucke bringt, jener mit Heldenmuth sich zur Seligkeit des Gral durchringt.³⁾ Heldenthum, Heldenehre und opferwilliger Dienst fürs Vaterland sind Gedanken, die auch in den übrigen

¹⁾ Instr., S. 37.

²⁾ Instr., S. 40.

³⁾ Schiller, Prakt. Pädag. S. 293.

Epen typisch herausgebildet sind. Um aber wieder auf das Formale zurückzukommen, so will ich bemerken, dass auch in der Frage der Entstehung des homerischen Epos und des Nibelungenliedes Ähnlichkeiten bestehen: Die Einheits- und Liedertheorie nebeneinander, kritisch sogar zusammenhängend. An diesen Problemen wird der Lehrer da wie dort nicht ohneweiters vorübergehen können¹⁾; es schärfen solche Ausblicke und Vergleiche den kritisch-ästhetischen Sinn der Schüler. Das sympathetische Interesse wird nach der Seite der Weckung von Vaterlandsliebe dadurch eine Förderung erfahren, dass der Deutschlehrer dem Ursprunge und Schauplatze des Nibelungenliedes nachgeht und so das mittelalterliche Epos auf patriotischen (österreichischen) Boden stellt, ebenso wie das Gudrunlied und die Dichtungen aus der gothischen, vandalischen und austrasischen Sage. Ja auch die folgende literaturgeschichtliche Darstellung kann zur Förderung eines gewissen patriotischen Gefühles beitragen, wenn z. B. Vertreter des höfischen Epos, der Schwankdichtung, des Minne- und Meistergesanges auf heimischem Boden aufgesucht werden. Selbst einige Oden Klopstocks, wie „Mein Vaterland“, „Wir und Sie“, „Überschätzung der Ausländer“, „Unsere Sprache“ helfen da mit. Dazu poetisieren geographisches Wissen Hallers „Alpen“, Klopstocks „Der Züricher See“, während des letzteren „Heinrich der Vogler“ neben dem aus Tertia wiederholten Vogel'schen Gedichte „Heinrich der Vogler“ an geschichtlichen Classenstoff anknüpft. Überhaupt ist ja der Deutschunterricht in dieser Classe mit seiner Aufgabe, eine Geschichte der deutschen Literatur vom Anfange bis zur Sturm- und Drangperiode zu bieten, mehr dem Geschichtsunterrichte zugewendet: „Die althochdeutsche Literatur insbesondere fügt sich ganz in den Rahmen der Christianisierung Deutschlands und der Culturbestrebungen Karls des Großen²⁾ in gleicher Weise bieten die Kenntnisse aus der Weltgeschichte die Anknüpfungspunkte für die Behandlung der mittelhochdeutschen Zeit.“³⁾ Dieser Zusammenschluss zwischen deutscher Nationalliteratur und der Nationalgeschichte des Mittelalters ist so natürlich, dass nur zu bedauern ist, dass bei der dermaligen Stoffvertheilung der Geschichtslehrer noch nicht bei der Völkerwanderung angekommen sein kann, wenn der Deutschlehrer seinen Wulfila behandelt, und dass er vielleicht erst bei Rudolf von Habsburg steht, wenn in der Literaturhistorie bereits das Zeitalter der gelehrten und classischen Dichtung in Behandlung steht. Immerhin wird das Verständnis mittelhochdeutscher Dichtung durch den doch wenigstens noch im selben Schuljahre absolvierten geschichtlichen Stoff ergänzt, sofern nur der Geschichtslehrer darauf achtet, sich im culturgeschichtlichen Theile zunutze zu machen, was ihm der Deutschunterricht davon bereits erarbeitet.

Die deutschen Aufsätze werden in der Classe unter anderem auch, was Themenwahl angeht, an die altclassische Lectüre angelehnt. Es können hier Stoffe aus Sallust, Vergil und Homer Verwendung finden, zumal man sich von Themen rein literarhistorischen und historischen Charakters keinen rechten Erfolg verspricht.⁴⁾

¹⁾ Instr., S. 60.

²⁾ Analytisches Material liegt aus der Tertia vor, wo, wie aus S. 28 ersichtlich ist, die Gruppierung der Lesestücke auf diesen Punkt (lit. a) bedacht war. Daran muss jetzt erinnert werden.

³⁾ Instr., S. 96 und Weisungen, S. 47.

⁴⁾ Instr., S. 103. Am akademischen Gymnasium wurden im heurigen Schuljahre folgende Anschluss Themen gegeben: Micipsa und Jugurtha, nach Sall. Jug. cap. 5—11

Wenn man jetzt die Classenarbeit im ganzen überblickt, so wird es schwer fallen, einen Stoff typischer Art in die Mitte zu stellen, in dem sich die Fäden zu einem dichten Gewebe vereinigen; es werden sich leichter zwei das Ganze beherrschende Gesichtspunkte nennen lassen: Das ausgehende Alterthum, zu dessen Beleuchtung das ganze Autorenmaterial der Classe und der Rest der Geschichte des Alterthums beiträgt, und das Mittelalter, das nach der Seite deutschen Lebens und Dichtens vom Geschichts-, Latein- und Deutschunterrichte eine intensive Beleuchtung erfährt. Wenn also auch der Versuch einer vollständigen Concentration auf einen Mittelpunkt, wie er bisher zwangloser gelang, in Sexta undurchführbar erscheint, so ist doch nicht zu leugnen, dass sich bei einer gewissen Achtsamkeit noch immer Beziehungen genug ergeben, die ein gänzliches Auseinanderfallen gleichzeitig in Behandlung stehender Bildungsinhalte verhüten.

Die Lehrfächervertheilung kann in dieser Classe aber nicht darauf Rücksicht nehmen, dass dem Philologen, der die Quellenautoren für die alte Geschichte behandelt, auch diese selbst am besten in die Hand gegeben würde, denn da innerhalb eines Jahresurses, oder eigentlich eines Semesters, wie es hier der Fall ist, alte und mittelalterliche Geschichte behandelt wird, und da die letztere am besten doch beim Historiker vom Fach aufgehoben ist, so wird diesem auch die alte Geschichte mit zugewiesen werden müssen. Er wird aber auch infolge des oben angedeuteten Zusammenhanges der Fächer das Deutsche mit Nutzen lehren, während Religion, Mathematik und Naturgeschichte wieder je einem Lehrer zufallen. Darnach ergibt sich wenigstens eine Fünzfahl von Lehrern:

1	Lehrer für Religion mit	.	.	.	.	.	.	.	.	2	Stunden
1	„	„	Latein und Griechisch mit	6	+	5	=	11	„		
1	„	„	Deutsch und Geschichte mit	3	+	4	=	7	„		
1	„	„	Mathematik mit	.	.	.	.	.	.	3	„
1	„	„	Naturgeschichte mit	.	.	.	.	.	.	2	„

(Schularbeit). Die Auslieferung Jugurthas an Sulla nach Sall. Jug. cap. 105—113 (Schularbeit). Achilles und Siegfried (ein Vergleich). Welche Charakterzüge zeigen Hektor und Andromache in der Abschiedsscene (Ilias VI.)? (Hausarbeit). Die Flotte des Aeneas im Sturm. Nach Vergil Aen. I., 34—158 (Schularbeit). Weshalb war Sicilien im Alterthum und Mittelalter ein so vielumworbener Besitz? (Schularbeit).

VII. Classe.

Reli- gion	Latein	Griechisch	Deutsch	Ge- schichte	Mathematik	Phy- sik	Logik
2 St. Sitten- lehre (Moral).	5 Stunden. Lectüre 4 St.: Cicero, min- destens 2 Reden, ein kleinerer Dialog oder aus- gew. Abschnitte aus einem grö- ßeren; Vergils Aeneïs. Gramm.-stil. Übungen. 1 St. Präparation. Schriftliche Ar- beiten.	4 Stunden. Lectüre: I. Sem. 3—4 klei- nere Staatsreden des Demosthenes. 2. Sem.: Aus- gewählte Par- tien aus der Odyssee, daneben Fortsetzung der Lectüre aus Demosthenes. Gramm. 1 St. Schriftliche Ar- beiten.	3 Stunden. Lectüre: Herder, Goe- the, Schiller, mit beson- derer Rück- sicht auf die Charak- teristik der stil. Formen. Literatur- ge- schichte bis zu Schil- lers Tod. Rede- übungen. Aufsätze.	3 Stunden. Geschichte der Neuzeit mit Berück- sichtigung der inneren Entwicklung Europas und der Geo- graphie.	3 Stunden. Arithmetik: Quadrat. Gleichun- gen mit 2 Unbe- kannten. Dioph. Gleichungen ersten Grades. Ketten- brüche. Progres- sionen. Zinsesz- insen- u. Renten- rechnung. Combi- nationslehre mit Anwendung (Bino- mischer Lehrsatz). Geometrie: Trigonometr. Aufg. Analyt. Geometrie der Ebene. Kegel- schnitte.	3 St. Mecha- nik. Wärme- lehre. Chemie.	2 St. Lehre vom Be- griff, Urtheil, Schluss, dann vom De- finieren, Ein- theilen und Be- weisen.

Im Lehrplane selbst werden die hier nur übersichtlich vorgeführten Stoffe meist noch im Detail angeführt; einzelnes davon ist auch für die folgende Betrachtung noch bemerkenswert. So z. B. wird dort der Umfang der Odysseelectüre auf circa 6 Bücher veranschlagt; bezüglich der Geschichte der Neuzeit wird verlangt, dass die durch die religiösen, politischen und wirtschaftlichen Umwälzungen hervorgerufenen Veränderungen im Bildungsgange der Culturvölker besonders hervorgehoben werden.

Die zwei neuhinzutretenden Gegenstände, Physik und Logik, ermöglichen von vornherein die Einbeziehung der Mathematik in die Concentrationsarbeit, die Logik setzt sich überdies beinahe mit allen übrigen Gegenständen in Beziehung. Der Deutsch- und Geschichtsunterricht aber können trotz ihres natürlichen Zusammenhanges keine rechte Gegenseitigkeit pflegen, da jetzt die Literaturgeschichte der Weltgeschichte weit voraus ist, kaum dass sie sich am Ende des Schuljahres in der Goethe-Schillerzeit wieder zusammenfinden. Es waltet also zwischen beiden Fächern ein ähnliches Verhältniss wie in Sexta, so dass deshalb auch hier wieder, wie dort, durch Vor- und Rückblicke die Dinge an ihre richtige Stelle gesetzt werden müssen. Auch die Beziehungen des Deutschunterrichtes zu dem altclassischen Unterrichte sind keine im Lehrplane begründeten, sondern ergeben sich erst, wenn die Lehrer beider Fächer, sofern diese nicht in einer Hand vereinigt sind, genau auf die Berührungsstellen der Stoffe bei deren Bearbeitung achten. Die lateinischen und griechischen Autoren aber sind für diese

Classe so gewählt, dass ihre gegenseitigen Beziehungen sich von selbst ergeben. Sie bilden also das eine Centrum der Classenarbeit, das zweite wird die Mathematik im Zusammenhalte mit der Physik, das dritte die Logik darstellen.

1. Latein und Griechisch. Hier springt zunächst die Wahl der ciceronianischen Lectüre neben der des Demosthenes in die Augen: zwei Redner, von denen der eine größer in der Vertheidigung, der andere in der Anklage ist. Wählt man Ciceros Rede „*de imperio Cn. Pompeji*“ und „*pro Archia*“ oder statt dieser „*pro Milone*“, so kommen schon im Latein alle drei Gattungen, die der berathenden, lobenden und gerichtlichen Rede, zur Behandlung. Andererseits ergeben die den Schülern in einer Einleitung vorgelegten Daten über Demosthenes' Leben und Wirksamkeit, inwieweit sich dieser dreifache Charakter römischer Beredsamkeit schon bei ihm findet, und wiederum wird nachgesehen werden, wo die den griechischen Redner besonders charakterisierende politische Rede auch von Cicero geübt wird. Dies ist ein formaler Gesichtspunkt; eine Reihe anderer ergeben sich aus dem achtsamen Vergleiche der rednerischen Mittel bei gleicher und geänderter Situation u. dgl. Aus der griechischen Lectüre gewinnt der Schüler ferner in Demosthenes den Typus eines echten, aufopferungsvollen, glühenden Patrioten, nachdem ihm in der Sextalectüre, und zwar der der catilinarischen Reden, Ciceros patriotische Bethätigung verständlich geworden ist. Vaterlandsliebe in anderer Form muss der Schüler übrigens auch an den Hauptgestalten der poetischen Lectüre, an Odyseus und Aeneas, entdecken. Die „Odyssee“ neben der „Aeneide“ ergibt eine Unmasse von Beziehungen, wofern nur bei der Auswahl mit darauf geachtet wird: wenn z. B. die Irrfahrten des Aeneas im ersten Theile der Aeneis in den Vordergrund treten und im zweiten Theile gerade die Glanzstellen gelesen werden z. B. aus dem VII. Buche der Vertragsbruch, an ὀρκίων σύγχυσις, „Ilias“ Δ, erinnernd, aus dem VIII. die Stelle über die sieben Hügel Roms, an Livius anknüpfend; ferner aus demselben Gesange der Schild des Aeneas, zusammengestellt mit dem Schild des Achilles, „Ilias“ Σ, und vielleicht erweiternd mit Hesiods Heraklesschild; dann aus dem IX. Buche die Erzählung von Nisus und Euryalus, das Motiv der Freundschaft neu bietend, das der Vaterlandsliebe wieder aufnehmend.¹⁾ Neben zwei Reden soll aus Cicero einer der kleineren Dialoge: „*Cato Laelius*“, „*de officiis*“, „*orator*“ oder „*de oratore*“ in Auswahl gelesen werden. Wählte man „*de officiis*“, so läge die Beziehung zu dem Classenstoffe des Religionsunterrichtes (Pflichtenlehre) nahe; die rhetorischen Schriften wieder böten nach der Lectüre einiger Reden die theoretische Ergänzung; entschlösse man sich, statt der Miloniana Ciceros fünfte Rede gegen Verres zu lesen, so gewänne man zu dem vertieften Verständnis für das *genus iudiciale* einen reichen kunstgeschichtlichen Stoff, der das Laokoonmaterial aus Vergils „Aeneis“ II. nicht unerheblich ergänzen und die Laokoonlectüre in Octava trefflich vorbereiten könnte. Nun tritt aber

2. die deutsche Lectüre hinzu: Herder gleich am Anfange des Schuljahres. Welch reiches kunstgeschichtliches Material fließt nicht aus dieser Quelle! Über griechische Kunst handelt Herder ja ziemlich eingehend in seinen „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“. Auch anderes antiquarisches Material, das so nebenher mit die altclassische Lectüre vertiefen kann, beut Herder in Fülle. Die Dichterpersönlichkeiten Orpheus, Hesiod, Homer und Sophokles treten in seiner Abhandlung „Über den Volksgesang der Griechen“ (Vorrede zum zweiten Theile der Volkslieder) hervor; in seinen

¹⁾ Vgl. Gebhardi, Die Aeneide Vergils. Schöningh, Paderborn 1888, Einl. XVI, und Instr., S. 40.

„Nachdichtungen aus der griechischen Literatur“ tauchen die Gestalten Homer, Leonidas etc. auf; die Sprache der Alten selbst, die urwüchsig-naive Homers z. B., wird berührt in seinen „Fragmenten über die neuere deutsche Literatur“, kurz überall bei Herder Reminiscenzen an die Alten, wodurch sich natürlich von selbst der Deutschunterricht dem altclassischen zuwendet. Die Abhandlung „Von den Lebensaltern einer Sprache“, „Shakespeare“ u. dgl. sind außerdem von so hohem sprachgeschichtlichen als psychologischem Interesse, dass auf sie die Auseinandersetzungen der Psychologie in Octava zurückkommen müssen. Der Hainbund zählt weiters eine Reihe hervorragender Vertreter des Alterthums zu den Seinen: Hölty mit Oden in antiken Rhythmen, Stolberg mit seiner Übersetzung der „Ilias“, vor allem aber J. H. Voss, durch dessen herrliche Übersetzungen besonders die homerischen Epen Gemeingut des deutschen Volkes wurden. Zuerst übersetzte er die „Odyssee“ — diese ist im Grundtext Classenlectüre — dann die „Ilias“, auch die Idyllen Theokrits, durch die er selbst zur Idyllendichtung angeregt wurde. Erinnert man sich, dass auch Vergil in Theokrit Anregung fand, dass Vergils Idyllen theilweise den Schülern bekannt sind, und dass nun auch Vergils sämtliche Gedichte von Voss übersetzt wurden, so ergibt sich ein förmlicher Kreislauf, in welchem sich Stück an Stück reiht. Und nun Goethe! Nicht weniger „klaubt er“ für den Schüler, wie für sich, „das alte Rom aus dem neuen heraus“, wenn dieser die wichtigsten Stücke aus Goethes „Italienischer Reise“ unter Benützung der ihm zugebote stehenden Karten und Bilderwerke lesen kann. Man denke daneben Cicero! Es müssen sich ungesucht treffliche Parallelen ergeben, z. B. Goethes Briefe aus Sicilien und Ciceros V. Verrine nebeneinander! Dafür versprechen die römischen Elegien und die venetianischen Epigramme in dieser Beziehung keine Ausbeute, da sie aus anderen Gründen nur sehr vorsichtig in den Bereich der Schullectüre gezogen werden dürfen. Antiquarisches Material fließt auch aus der Schillerlectüre; hier mag nur an „Das Eleusische Fest“, „Die Sänger der Vorzeit“, „Pompeji und Herculanium“ erinnert sein. „Die vier Weltalter“ knüpfen an Ovid, eine Reihe anderer Gedichte, wie „Das Mädchen von Orleans“, „Wilhelm Tell“, „Der Antritt des neuen Jahrhunderts“ an den geschichtlichen Classenstoff an, von den Hauptdramen, wie „Wallenstein“, „Maria Stuart“, „Die Jungfrau von Orleans“ u. s. w. gar nicht zu sprechen, welche alle, wie die „Geschichte des dreißigjährigen Krieges“, die des „Abfalls der vereinigten Niederlande“ und noch viele andere historische Abhandlungen Schillers (z. B. als Privatlectüre) doch wenigstens den Geschichtsunterricht der Classe im Hintergrund haben. Für das Verständnis von „Shakespeare“, „Julius Cäsar“ (als Privatlectüre) hat die Sexta hinreichend gesorgt.

Auch für deutsche Arbeiten bieten die Classenautoren der Septima Stoff genug: schriftliche Übersetzungen aus Cicero und Demosthenes als einfache Stilübungen, Dispositionen von ciceronianischen Reden und leichteren Reden des Demosthenes; auch Vergil und Homer sind Fundstätten.¹⁾ Für die in dieser und der folgenden Classe verlangten Redeübungen ließe sich hie und da ein antikes Thema wählen.

2. Mathematik und Physik. Die Instructionen bemerken S. 257: „Fördert die Physik auch nicht in gleichem Grade wie die Fächer der ersten (sprachlich-historischen) Gruppe die Fähigkeit der Formgebung, die Gewandtheit des Ausdruckes, so bereichert sie desto mehr den realen Gedankeninhalt und übt die Folgerichtigkeit des Denkens bietet sie auch nicht eine

¹⁾ Instr., S. 102.

Fülle von überkommenen Idealen, so macht sie uns doch mit den wesentlichen Grundlagen der gegenwärtigen Cultur und Weltanschauung bekannt.“ Damit ist aber einerseits die formale und materiale Seite dieser Disciplin gekennzeichnet, andererseits auf das Confinium mit dem culturhistorischen Theile der Weltgeschichte, und zwar gerade jenes Theiles derselben hingewiesen, das Classenpensum ist, denn wie schon oben ¹⁾ für Quarta angedeutet wurde, fallen gerade die epochemachenden Entdeckungen, z. B. Keplers Gesetze, Newtons Gravitationstheorien, Voltas Versuche und vieles andere, was die Physik in diesem Jahre vornimmt, in die Neuzeit. Deshalb sind die diesbezüglichen Bemerkungen ²⁾, von denen die Instructionen (S. 259) sprechen, gerade hier recht verwendet. Was insbesondere den Zusammenhang von Physik und Mathematik angeht, so ist dieser schon von vornherein damit gegeben, dass die physikalischen Lehren jetzt in wissenschaftlicher Form und Strenge entwickelt werden sollen, wozu natürlich die Hilfe der Mathematik nothwendig ist. Handelt es sich doch hier in der Physik nicht allein um empirisches Erfassen der Erscheinung, auch nicht bloß um Erforschen des causalen Zusammenhanges, sondern auch um Fixierung des Gesetzes in einer mathematischen Formel. Dafür zählt die Physik der Mathematik zurück, indem sie letzterer reichen Stoff für Aufgaben aller Art bietet. Statt zu banalen Beispielen zu greifen, holt sich der Mathematiker seine Aufgaben aus dem physikalischen Grenzgebiete und erzielt so ein Doppeltes, dass er nämlich das mathematische Denken des Schülers materiell auf einer gewissen Höhe und zweitens in der Nähe jenes Gebietes erhält, welches auch praktisch die größte Affinität zur Mathematik aufweist. ²⁾ Über den in Septima noch nicht zur Geltung kommenden Zusammenhang zwischen physikalischem und geographischem Unterrichte (Meteorologie und Klimatologie) siehe die diesbezüglichen Bemerkungen in Octava! Dass vielfach die Geometrie und das Zeichnen speciell in den Dienst der Physik treten, ergibt sich, wenn man bedenkt, dass den Erklärungen physikalischer Erscheinungen vielfach erst die geometrische Construction voraufgehen muss, und dass auch Apparate, wenn dieselben nicht in Wirklichkeit oder auf Wandtafeln vorhanden sind, den Schülern durch schematische Zeichnungen auf der Tafel verständlich gemacht werden müssen. Während der Physikunterricht auf der Unterstufe zumeist den inductiven, nur ausnahmsweise den deductiven Weg einschlägt, so dürfte auf der Oberstufe wohl die mathematische Begründung vielfach an die Spitze der Behandlung eines Capitels, an das Ende die experimentelle Bestätigung, also ein deductiver Lehrgang treten. Da nun aber auch die Mathematik von beiden Lehrgängen Gebrauch macht, vielfach nicht bloß auf derselben Stufe, sondern sogar im selben Capitel, um es von verschiedenen Seiten aus zu fassen und dem Schüler nahe zu bringen, so muss aus der fortwährenden Hantierung auch für den Schüler bald ein gewisses Verständnis für diese methodischen Wege sich ergeben, ein formaler Zuwachs, der auch beide Gegenstände von der logischen Seite her zusammenführt.

Dies führt nun aber hinüber zur Logik selbst, als dem dritten Centrum der Classenarbeit. Sie tritt hier zum erstenmale in den Kreis der Unter-

¹⁾ S. 35. Es ist klar, dass auch im mathematischen Unterrichte geschichtliche Momente heraustreten können; am ausführlichsten hat meines Wissens darauf aufmerksam gemacht: Treutlein, Das geschichtliche Element im mathematischen Unterrichte. Braunschweig 1890.

²⁾ Auf den Umstand einer innigen Verbindung beider Disciplinen durch Entlehnung von mathematischen Beispielen aus der Physik verwies schon im Jahre 1852 Plucar im Teschener Gymnasialprogramm. Unsere neueren Beispielsammlungen nehmen natürlich fast alle darauf Rücksicht; das verbindende Element kann jedoch erst im lebendigen Unterrichte recht heraustreten.

richtsgegenstände ein und theilt sich mit der Psychologie in die Aufgabe, das bis dahin gelernte bunte Vielerlei von Wissen abschließend zusammenzufassen und die gesammte Gymnasialbildung zu vertiefen. Sie ist also eine *concentrierende* Disciplin im eigentlichen und besten Sinne. Die Beschäftigung mit allen bisherigen Gegenständen hat im ganzen gewiss eine vielfache geistige Bethätigung verlangt, hat auch bei manchen Gegenständen, wie z. B. bei der Grammatik, der Mathematik, Naturlehre den formalen Charakter oft so in den Vordergrund treten lassen, dass die Schüler auf die verschiedene Art von Denkvorgängen unwillkürlich aufmerksam werden mussten, aber keine Disciplin hat diese selbst bisher zum Gegenstande eingehender Betrachtung gemacht. Dies thut nun die Logik, und zwar nicht als bloß theoretische Untersuchung, sondern gerade mit Verwertung all desjenigen Materials von Erkenntnissen, in welchem die verschiedenen Denkformen dem Schüler während seiner bisherigen Lernzeit am prägnantesten entgegengetreten sind. Es ist kein Zweifel, dass da die Grammatik in den Vordergrund tritt, nach ihr die Mathematik und die Naturwissenschaften. Es ist nun hier nicht der Platz, im Einzelnen zu erweisen, inwiefern sich die Logik an das grammatische Wissen der Schüler ergänzend und vertiefend anschließt, auch nicht, wie gerade die Mathematik und Naturwissenschaften zu einer reichen Fundgrube logischer Beispiele werden können; die Anlage unserer neu approbierten Lehrbücher (von Höfler und Beckner) lässt deutlich erkennen, wie sehr die Verfasser, vielfach im Anschlusse an Wundt, Lotze, Sigwart u. a., auf dieses Berührungsproblem aufmerksam waren. Auch in besonderen Abhandlungen ist längst darauf hingewiesen worden. Schon im Jahre 1851 hat L. Zink die Frage zu beantworten gesucht: „Welchen unterstützenden und ergänzenden Einfluss äußert die philosophische Propädeutik auf die übrigen Lehrgegenstände des Gymnasiums?“¹⁾ und damit schon die wesentlichsten Punkte berührt. In weiterer Ausführung hat K. Jarz im Jahre 1882 „Über die philosophische Propädeutik als geeignete Disciplin für die Concentration des Gymnasialunterrichtes“²⁾ gehandelt und bereits eine Fülle von Beispielen vorgelegt, von denen jeder Logiklehrer Kenntniss nehmen sollte. 1885 erschien eine Schrift von Franz Prosch: „Die Grammatik als Gegenstand des deutschen und philosophisch-propädeutischen Unterrichtes“³⁾, worin jener oben erwähnte innige Zusammenhang zwischen Logik und Grammatik einen beredten Ausdruck fand. Besonders hat Jarz betont, dass die unermüdliche Beibringung angemessener Beispiele für den gesammten Unterricht in der philosophischen Propädeutik eine Lebensbedingung ist, die, wenn sie nicht einseitig, sondern mit „combinatorischer Verwertung sämtlicher Unterrichtsstoffe gewählt sind, die nach dem Princip des Gymnasialunterrichtes wünschenswerte Verbindung mit den übrigen Disciplinen herstellt“ (Instructionen, S. 303). Es bietet eben jeder Gegenstand, ob gleichzeitig gelehrt oder längst absolviert, Beispiele für die einzelnen Capitel der Logik, der eine mehr für dieses, der andere mehr für jenes. So wird z. B. in der Urtheilslehre mehr aus der Grammatik, in der Schluss- und Beweislehre mehr aus der Mathematik und den Naturwissenschaften, in der Lehre von Definition und Classification speciell aus der Naturgeschichte geholt werden können. Durch diese Verknüpfung aber, und nur durch diese, verliert die Logik als Unterrichtsgegenstand selbst an Trockenheit, die angezogenen Stoffe erfahren dafür eine nicht unerhebliche Klärung und Befruchtung. Während nun unsere Lehrbücher in der Regel eine Masse mathematischer und

¹⁾ Im Programm des Neustädter Gymnasiums in Prag (1851).

²⁾ Wien, Pichler, 1882.

³⁾ Wien, Holder, 1885.

naturgeschichtlicher Beispiele bieten, sind in denselben die altclassischen Autoren als Fundgruben weniger benützt. Und doch, welche instructiven Belege liefern nicht gerade z. B. für die Beweislehre die oben angeführten Reden Ciceros „pro Archia“ (Monosyllogismen), „pro imperio Cn. Pompeji“ (progressiver Beweisgang), „pro Milone“ (regressiver Beweisgang), von enthymematischen und epicherematischen Schlüssen gar nicht zu reden, welche bei Cicero und Demosthenes auf Schritt und Tritt aufstoßen.

Es erfüllt die Logik aber auch noch eine andere Aufgabe. Wie nämlich oben dargethan wurde, schließen sich in zwei Kreisen, einerseits die Stoffe der sprachlich-historischen Gruppe, andererseits die der mathematisch-naturwissenschaftlichen enger aneinander. Der Logiklehrer weiß nun durch Entlehnung von Beispielen seine Fäden in beide Kreise hineinzuziehen und verbindet somit die beiden Gruppen von Fächern, gewissermaßen von einem in der Mitte gelegenen Standpunkte aus. Aus drei excentrischen werden drei sich kreuzende Kreise, ein Symbol, dessen sich der Logikunterricht selbst oft genug im Innern seines Faches bedient. Wer soll daher den Logikunterricht übernehmen? Nach dem Gesagten könnten es die Vertreter des Sprach- und mathematisch-physikalischen Unterrichtes gleich gut. Es ist aber gar keine Frage, dass dabei nicht bloß die wissenschaftliche Befähigung, sondern auch Lust und Liebe zum Fache ausschlaggebend sein werden. Ein sogenannter Fachlehrer im schlimmen Sinne des Wortes, der wenig geneigt ist, selbst fortwährend aus einer Scienz in die andere zu blicken, wird auch kaum das Zeug haben, die Schüler zum Sammeln und Beibringen von Beispielen in mannigfaltiger Art anzuregen. Der richtige Logiklehrer muss ein kleiner πολυμαθής sein, denn die Schüler bringen je nach Neigung aus den verschiedensten Winkeln des Wissens Beispiele herbei, und nur selten wird sich der Lehrer dann einer Beurtheilung derselben mit der Bemerkung überheben können, es handle sich ihm vor allem nur um formale Richtigkeit, die materielle der Beispiele bleibe dem Schüler überlassen. Soviel, als ein Septimaneer an verschiedenerlei Fachkenntnissen beherrscht, wird doch wohl ein rechtschaffener Logiklehrer auch noch besitzen. Ein directes Zurückweisen von Beispielen, wenn dieselben nicht gerade dem „Fache“ des Lehrers entstammen, ertötet den ganzen Logikunterricht in demselben Maße, wie ihn ein liebevolles Entgegennehmen der vom Schüler gebrachten Beispiele interessant und lebendig macht. Doch ich habe mich eigentlich schon zu lange bei diesem dritten Kernpunkte der Classenarbeit aufgehalten; es war eben reizvoll, dabei zu verweilen, weil die Logik den Charakter einer concentrierenden Disciplin an sich trägt, wie bisher kein einziger Gegenstand. Sie bewirkt es, dass in Septima trotz der Unmöglichkeit, die Stoffe etwa nur in einem oder zwei Hauptpunkten zusammentreten zu lassen, gerade in der stofflichen Tripelallianz eine Vereinigung zustande kommt, welche der in Sexta weit überlegen ist. Durch die Fächervertheilung könnte dieselbe etwa in der Weise unterstützt werden, dass man die Logik entweder mit Latein und Griechisch oder mit Mathematik und Physik vereinigt und, wenn thunlich, auch Deutsch und Geschichte einem Lehrer überlässt. Es ergäben sich somit im besten Falle

1	Lehrer für Religion mit		2 Stunden
1	„ „ Lat., Griech. u. Logik mit $5 + 4 + 2 = 11$, ohne Logik		9 „
1	„ „ Deutsch und Geschichte mit $3 + 3 =$		6 „
1	„ „ Math., Physik (und Logik) mit $3 + 3 (+ 2) = 6$		(8) „

VIII. Classe.

Reli- gion	Latein	Grie- chisch	Deutsch	Gesch. und Geogr.	Mathe- matik	Phy- sik	Psy- cholo- gie
2 oder 3 St. Ge- schichte der christ- lichen Kirche.	5 Stunden. Lectüre: 4 St. Tacit- us (Germa- nia c. 1—27, größere Par- tien aus den Annalen oder Histo- rien), Hora- tius (Aus- wahl). Gramm.- stil. Übun- gen 1 St. Präparation. Schriftliche Arbeiten.	5 Stunden. Lectüre: im 1. Sem. Plato, Apo- logie und 2 kleinere oder 1 größerer Dialog. 2. Sem.: eine Tragödie des Sophokles und Fort- setzung der Lectüre aus der Odys- see. Schriftliche Arbeiten.	3 Stunden. Lectüre (z. Th. nach dem Leseb.): Goethe, Schiller, Lessings Lao- koon und Auswahl aus der Hamburger Drama- turgie. Die Anmerkungen fassen hier die stil. Er- gebnisse der Lectüre zu- sammen. Privatlec- türe ähnlich wie in VI. — Redeübungen. — Li- teraturgeschichte, ähnlich wie in VI, bis zu Goethes Tod. Überblick über die Entwicklung der deutschen Literatur in Österreich im XIX. Jahrhundert mit beson- derer Berücksichtigung Grillparzers. — Aufsätze.	3 Stunden. I. Sem.: Geschichte der öst.-ung. Monarchie. 2. Sem.: 2 St. österr.- ung. Vater- landskunde, 1 St. Recapi- tulation der Haupt- momente der griech. und röm. Geschichte.	2 Stunden. Übungen in der Auf- lösung mathemat. Probleme. Wieder- holung der wichtigsten Partien des mathemat. Lehrstoffes.	3 St. Magne- tismus, Elektri- cität, Wellen- lehre, Akustik, Optik, Ele- mente der Astro- nomie.	2 Stunden. Ergän- zung der Er- fahrungs- kenntnisse von der Außen- welt durch erfah- rungs- mäßige Auf- fassung des Seelen- lebens.

Durch die Ministerial-Verordnung vom 14. Jänner 1890, Z. 370, ist aus dem Lehrplane für das Deutsche in Octava Schillers Abhandlung „Über naive und sentimentale Dichtung“ ausgeschieden worden, damit bei den österreichischen Dichtern des XIX. Jahrhunderts länger verweilt, insbesondere auch ein Drama Grillparzers in der Schule gelesen werden könne. Ferner wurde zu gleicher Zeit die Lectüre der ästhetisierenden Stücke aus der Hamburger Dramaturgie dieser Classe zugewiesen. In der Geschichte soll nach dem Lehrplane die weltgeschichtliche Stellung der österreichisch-ungarischen Monarchie unter gleichzeitiger Recapitulation derselben zu den anderen Staaten und Völkern gezeichnet, ebenso aber auch die Verfassung, Verwaltung, Production und Cultur der Monarchie mit den betreffenden Verhältnissen anderer Staaten, namentlich denen der europäischen Großstaaten, verglichen werden.

In Octava werden offenbar einerseits die Materien abgeschlossen, die in Septima oder früher begonnen wurden, dann aber auch zusammen geschlossen, in sich und untereinander. Nur einzelne Stoffe, wie Kirchengeschichte, österreichische Geschichte (und Vaterlandskunde) und die Psychologie treten scheinbar neu ein, sind aber, genau genommen, nur Ausbaustücke von früher Begonnenem; beim Deutschunterrichte, der Mathematik und Physik ist dies von vornherein klar, mit den zwei neuen lateinischen und zwei neuen griechischen Autoren (Tacitus, Horaz, Plato, Sophokles) wird der Canon der

Schulautoren mit den nach der inhaltlichen und formalen Seite schwierigsten Schriftstellern abgeschlossen.

Man möchte nun in Octava besonders von einer doppelten Art von Concentration sprechen: einer, die im Lehrfache selbst zur Geltung kommt, und einer im bisher gebrauchten Sinne der Verknüpfung mit den anderen Stoffen. Die erstere Art kommt hier besonders in der Aufgabe der Vaterlandskunde, die letztere in der der Psychologie zum Ausdrucke. Wie im zweiten Semester der Quarta¹⁾, nur mit tieferer, der Erweiterung des Wissens entsprechender Fassung, soll sich im zweiten Semester der Octava „alle erlangte Anschauung und Übung in der geographischen Betrachtung des heimatlichen Staates, die an den Schluss des Unterrichtes gestellt ist, concentrirt bethätigen“. Auf welche Weise dies am besten geschehen könne, ist in den Instructionen, S. 138, erörtert. Die andere Art concentrirender Thätigkeit ist hauptsächlich in der Psychologie dargestellt, welcher nach dem Cursus der Logik in Septima die Aufgabe zufällt, dem Schüler „den vollen Reichthum der Erscheinungen des seelischen Lebens (nicht nur Erkennen und Denken, sondern ebenso alle anderen Classen von psychischen Phänomenen) begrifflich-systematisch zu erschließen und so zu seiner, die linguistischen, literaturgeschichtlichen, historischen und naturwissenschaftlichen Erscheinungen umfassenden Bildung die nothwendige Ergänzung zu liefern“. ²⁾ Außer in diesen beiden Gebieten wird durch recurrierendes Verfahren und immanente Wiederholung auch in den anderen Fächern das Frühere aufgefrischt und Zusammenhänge innerhalb des Stoffes in Erinnerung gebracht. So wiederholt z. B. der Geschichtslehrer in einer wöchentlichen Stunde die wichtigeren Partien der griechischen und römischen Geschichte und findet so Gelegenheit, „das Erträgnis fast der ganzen Classikerlectüre am Gymnasium für die tiefere Auffassung der antiken Welt, und namentlich ihrer Cultur zu verwerten und dem Schüler die Summe seines historisch-philologischen Wissens ziehen zu helfen“. ³⁾ Stoffe des Mittelalters und der Neuzeit werden, wie oben bemerkt, gelegentlich der Behandlung österreichischer Geschichte und Vaterlandskunde wiederholt. Der Mathematiker hat seine zwei (resp. drei) vollen wöchentlichen Stunden zur Verfügung, um hauptsächlich in praktischer Weise durch Lösung von Übungsaufgaben die Elementarmathematik zu wiederholen. Leider verstattet nach der bisherigen Vertheilung die Fülle des Stoffes nicht ein Gleiches auch in der Religion und den Sprachfächern. Dafür müssen die Lehrer dieser Gegenstände in Octava umsomehr darauf aus sein, was sie durch Repetition nicht vermögen, durch Verwertung der Contiguität zu ersetzen. Die Hauptpunkte, welche dabei in Betracht kommen können, will ich im Folgenden anführen.

Natürliche Berührung weisen in dieser Classe, wie in Septima, die Nachbargebiete Mathematik und Physik auf. Das dort darüber Gesagte gilt demnach auch hier. Außerdem weisen auf die Physik auch gewisse Capitel der Psychologie hin, indem daselbst, z. B. in der Lehre von den Sinnesempfindungen, physikalische Kenntnisse ganz unentbehrlich sind, geradeso wie die in Sexta erworbenen somatologischen Kenntnisse hier ihre fruchtbare Verwertung finden. Nicht mit Recht dürften daher die Instructionen ⁴⁾ alles anatomisch-physiologische Beiwerk abweisen, „da ohnehin alles Dahingehörige

¹⁾ Vgl. oben S. 34.

²⁾ Instr., S. 299.

³⁾ Instr., S. 151.

⁴⁾ Instr., S. 301.

im naturwissenschaftlichen Unterrichte der oberen Classen (Zoologie, Physik) ausführlich behandelt werden muss“. Es entspricht im Gegentheile der concentrierenden Aufgabe der Psychologie, alles aus dem naturwissenschaftlichen Unterrichte hierher Gehörige gerade an dem Punkte zusammenzufassen, wo es am meisten und dauerndsten das Interesse des Schülers fesseln kann, am beseelten Menschen selbst. So bildet z. B. das psycho-physische Gesetz von Weber-Fechner ein Concentrationsstück ganz wirksamer Art. Wie es selbst auf der Berührungsgrenze zweier heterogener Gebiete steht, so ist es didaktisch wohl geeignet, physikalische, somatologische und mathematische Erkenntnisse zusammenzuführen. Man sollte sich solcher methodischer Mittel nicht kurzweg begeben; beim psychophysischen Gesetze wird es übrigens der wissenschaftliche Wert nicht sein, warum man es beiseite lässt; auf den verschiedenen Sinnesgebieten wird es innerhalb gewisser Grenzen immer seine Geltung haben. Hingegen möchte ich es nicht wagen, den Schülern in Herbart'schem Sinne vom Mechanismus der Vorstellungen zu erzählen, bloß um sie eine Kraftprobe mit ihrem mathematischen Calcul bestehen zu lassen.¹⁾

In eine andere fruchtbare Beziehung kann die Psychologie zum griechischen Unterrichte gesetzt werden, nur müsste dann der Unterricht in beiden Fächern einem Lehrer zugewiesen sein, da auch eine vorhergehende genaue Verständigung nicht immer würde verhüten können, dass der jeweilige philosophische Standpunkt des Lehrers doch dirimierend wirkte. „Phaedon“ in Auswahl, angeschlossen an die „Apologie“ und „Kriton“, boten mir seinerzeit nicht bloß Gelegenheit, das logische Rüstzeug der Septima wieder zu beleben²⁾ und die individuelle Gestalt des Sokrates scharf hervortreten zu lassen, sondern auch besonders dem ethischen Theile nach Anknüpfungspunkte aller Art für den psychologischen Unterricht. Herbart hält es außerdem für möglich, den Eindruck der christlichen Lehren durch diejenigen platonischen Dialoge zu verstärken, welche sich auf den Tod des Sokrates beziehen, namentlich durch den „Kriton“ und die „Apologie“ (Umriss, § 233). Auch noch aus dem anderen Grunde ist die Übernahme der Psychologie vom Vertreter des Griechischen geradezu wünschenswert, da der Platonlectüre, welche jetzt im ersten Semester steht, eine Einleitung vorausgeschickt werden muss, in welcher nicht bloß das Leben und die Wirksamkeit Platos und sein Verhältnis zu Sokrates dargestellt, sondern auch die früheren Philosophen kurz charakterisiert werden. Alles das bietet aber ebenso gut einen Eintritt in die psychologischen Erörterungen, und es könnten daher diese Partien, weil nur einmal genommen, zum Nutzen beider Gegenstände viel gründlicher durchgearbeitet werden. — Mit dem philologischen Unterrichte überhaupt ist die Psychologie durch das Beispielmateriale verknüpft. Welcher Psychologielehrer sich entgehen lässt, die Capitel vom Gedächtnis, von der Einbildungskraft, vom Wachen und Träumen, von Illusion und Hallucination, von den verschiedenen Arten der Gefühle und Affecte, von den Leidenschaften, vom Charakter u. dgl. durch die Fülle herrlicher Beispiele aus alten und modernen Schriftstellern zu würzen, der begibt sich nicht nur des höchsten Reizes, der in der Behandlung dieses Gegenstandes gelegen ist, sondern er verzichtet auch direct auf den Nutzen, den eine solche psycho-

¹⁾ E. Czerkawski hielt (a. a. O., S. 790) eine Verbindung von Mathematik und Psychologie im Anschlusse an die Untersuchungen von Drobisch nicht für undurchführbar.

²⁾ Vgl. hier, was sich die Instruction an logischem Ertragnis aus der Platonlectüre verspricht, S. 67.

logische Beleuchtung gymnasialen Stoffes erfahrungsmäßig mit sich bringt. Sind doch Sophokles und Horaz, zwei reiche Fundstätten psychologischer Beispiele, zugleich Classenautoren, und was für eine Ausbeute Shakespeare, der psychologische Dichter κατ' ἐξοχήν, verschafft, das kann man schon aus dem Material schließen, welches Drbal in seiner empirischen Psychologie beigebracht hat. Zum Deutschunterricht insbesondere setzt sich die Psychologie in dreifacher Weise in Beziehung, einmal mit Stoffen des Lesebuches, das anderemal mit Bezug auf Lessings „Laokoon“ und die oben erwähnten Stücke aus der Hamburgischen Dramaturgie, und drittens in jenem Theile, wo durch die Erörterung der verschiedenen Arten der Apperception (Association, Analogie u. s. w.) auf das grammatische Gebiet eingelenkt wird.¹⁾ Einzelnes davon wird auch schon im logischen Unterrichte der Septima zur Erörterung gekommen sein. Während die Lessing'schen Abhandlungen hauptsächlich die ästhetischen Capitel der Gefühlslehre zu bereichern imstande sind, aus Goethes „Farbenlehre“ z. B. mit Nutzen der Abschnitt über die sinnlich-sittliche Wirkung der Farbe, aus Feuchterslebens „Zur Diätetik der Seele“ einzelne Stellen über Phantasie u. dgl. gelesen würden, so liefert das Lesebuch in mancherlei Betracht Ergänzungs- und Belegstoff für die Seelenlehre. Ich meine hier z. B. Stücke aus dem „Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe“, A. W. Schlegels Recension von Goethes „Hermann und Dorothea“, sowie seine „Vorlesungen über dramatische Kunst und Literatur“, auch Fr. v. Schlegels „Vorlesungen über Geschichte der älteren und neueren Literatur“ gehören hierher. A. Höfler hat zur Vertiefung des ganzen propädeutischen Unterrichtes in einem Anhang zu seinem Lehrbuch der philosophischen Propädeutik zu diesem oben erwähnten Lese- stoffe noch „10 Lesestücke aus philosophischen Classikern“²⁾ gefügt, so dass auch nach dieser Seite hin für eine Belebung der Disciplin reichlich Sorge getragen ist. Was im Einzelnen bei der Gedichterklärung in Sachen der Erfassung des Grundgedankens besonders auf dieser Stufe für die Psychologie abfällt, und umgekehrt, was für Dienste diese der Interpretation deutscher Gedichte hier leisten kann, braucht wohl nicht erst ausgeführt werden.³⁾

Ebenso bedarf es keines weiteren Hinweises, dass die ins Lesebuch aufgenommenen Stoffe patriotischen Inhaltes zu dem parallellaufenden Unterrichte über österreichische Geschichte in Beziehung gesetzt werden müssen, sowie andererseits der Geschichtslehrer bei Vorführung der glorreichen Helden des Vaterlandes an deren Verherrlichung durch den Dichter sich erinnern wird. Insofern dieser letztere vielleicht selbst im Vaterlande geboren ist, verdoppelt sich das Band: es fügt sich die Darstellung deutscher Dichtung in Österreich in den Rahmen der gleichzeitigen Vaterlandsgeschichte ein. Diese erweitert sich zur Stammesgeschichte durch die Lectüre der „Germania“ des Tacitus und der auf die Freiheitskämpfe der Germanen bezüglichen Capitel aus dem ersten und zweiten Buche der „Annalen“.⁴⁾ Anf diese Beziehungen müssen der Geschichts-, Deutsch- und Lateinlehrer zu gleicher Zeit bedacht sein, da jene einen wichtigen Concentrationspunkt für die Bildungsarbeit in dieser Classe dar-

¹⁾ Siehe die Instr. zum Deutschunterricht im Ober-Gymnasium nach der Min.-Verordn. vom 14. Jänner 1890.

²⁾ Wien, Tempsky, 1890.

³⁾ Das Werk: „Aus deutschen Lesebüchern“ von Frick, Pollak und Dietlein, enthält an den zutreffenden Stellen schätzenswerte Winke.

⁴⁾ Vgl. auch Instr., S. 44.

stellen. Auch kommt hier bereits die „*Ars poetica*“ des Horaz in Betracht, die im Zusammenhange mit Lessings „*Laokoon*“ und den anderen oben genannten Schriften ästhetischen Inhaltes eine associierende Bedeutung gewinnt.¹⁾ Bei richtiger Auswahl aus Tacitus' Annalen I. ist die Entstehung des römischen Cäsarenreiches mit den Hauptgestalten des Augustus und Tiberius dargelegt, und so schon der Rahmen für die darauffolgende Horazlectüre gezeichnet; unterdess kann auch die Geschichtswiederholung bis dahin vorgeschritten sein. Der kundige Horazlehrer wird manches Motiv seiner Lectüre in Goethe und Schiller wiederfinden, sowie umgekehrt gerade der deutsche Lesestoff in Octava vielfach auf antikes Lehrgut zurückgreift. Ich erinnere hier nur an die schon oben erwähnte Schlegel'sche Vorlesung „Über dramatische Kunst und Literatur“, die für sich ein eigenes Concentrationsstück abgeben könnte zwischen Deutsch, Latein, Griechisch und Psychologie, so vielseitig und reichhaltig ist deren Inhalt. Sonst geben ja Platens „Gründung Karthagos“, „Choröbus und Kassandra“, sowie Grillparzers „Hannibalfragment“ und die schönsten seiner Dramen direct antiken Stoff. Auch literarhistorisch ergibt sich im Deutschunterrichte selbst eine Concentration, indem nach der Lectüre von Goethes „Hermann und Dorothea“ (Privatlectüre) und jenem über epische und dramatische Dichtung handelnden „Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe“ die Kunstformen der epischen Poesie zu charakterisieren sind, „indem jetzt erst die Lectüre Homers und Vergils erfolgreich herangezogen werden kann“. Hier konnten die Instructionen freilich nicht bemerken, wie erfolgreich auch die Sophokleslectüre mit verwendet werden könnte, zu welchem Behufe sie dann freilich besser im ersten Semester stünde, während dadurch auch inhaltlich die Platolectüre gewinnen würde, die erst im zweiten Semester in eine wirklich belangreiche Beziehung zur Psychologie gebracht werden kann. Eine metrische Vorarbeit zu Sophokles könnte natürlich auch der Horazlectüre, die jedenfalls besser im zweiten Semester ihren Platz hat, sehr nützlich werden. So wäre es möglich, ein griechisches und ein deutsches Drama nebeneinander zu lesen. Was gäbe das für einen literarhistorischen Prospect!

Schriftliche Übersetzungen aus Tacitus und Plato helfen den deutschen Stil bilden, Homer (Privatlectüre) kann noch immer zu einem deutschen Aufsatz herangezogen werden, auch die Sophokleslectüre verdient in dieser Beziehung Beachtung.

Die Kirchengeschichte in Octava, die ungefähr mit Constantin dem Großen in die allgemeine Geschichte einsetzt, durchläuft in einem Jahrescursus noch einmal die ganze Zeit vom ausgehenden Alterthum bis in die Tage der Gegenwart und kann so recht wohl neben der Verfolgung ihrer besonderen Zwecke die Geschichtskenntnisse des Schülers an den betreffenden Stellen auffrischen. Sie mag es der Weltgeschichte zudanke thun, die ja für den kirchengeschichtlichen Cursus längst die nothwendige Bettung hergerichtet hat. Man braucht kaum noch daran zu erinnern, dass hier auch im Culturgeschichtlichen manche Lücke ausgefüllt werden kann, insbesondere durch eine eingehendere Behandlung der kirchlichen Kunst und Wissenschaft im Mittelalter.²⁾

Noch Eines will ich zum Schlusse bemerken. Am Ende der Octava soll der Schüler unter allen Umständen noch zu einer wohlbegründeten Vorstellung von der rotierenden und progressiven Bewegung der Erde und den hiermit zusammenhängenden Erscheinungen gelangen. Diese elementar-astrono-

¹⁾ Vgl. Instr., S. 42.

²⁾ Vgl. Organisations-Entwurf, S. 157.

mischen Erkenntnisse bauen sich aber thatsächlich aus geographischen, geometrischen, arithmetischen und physikalischen Belehrungen auf; man hat also auch da wieder ein Concentrationsgebiet vor sich, was am Ende der ganzen Lernarbeit gewiss kein zu unterschätzender Vorthail ist. Könnten die Schüler zu guter Letzt noch Kenntniss davon nehmen, wie sich die in dem astronomischen Capitel erläuterten Gedanken zu einem großen logischen Ganzen zusammensetzen, indem ihnen der Lehrer das aus Whewells „Geschichte der inductiven Wissenschaften“ entnommene Beispiel vorlegt, welches Höfler in seinen „Grundlehren der Logik“¹⁾ zum Abdruck brachte, so bekäme der Schüler an einem ihm jetzt erst erschlossenen Gebiete das Verständnis für das thatsächliche Ineinandergreifen der methodischen Formen des Denkens — ein Beispiel logischer Concentration.

Wie man sieht, ergeben sich bei Betrachtung der für Octava bestimmten Bildungsinhalte in ungesuchter Weise nicht bloß einzelne Beziehungen zwischen denselben, sondern mehrere ganze Concentrationsstücke, die, wenn sie gut ausgebeutet werden, geeignete didaktische Sammelpunkte darstellen. Dass sich ihrer aber gerade in Octava mehr ergeben werden, als auf den vorgehenden Stufen, liegt in der durch den Lehrplan vorgezeichneten Aufgabe dieser Classe wohl begründet. Soll doch am Ende des gymnasialen Studiums gewissermaßen die Summe alles dessen gezogen werden, was früher vorbereitet und zubereitet wurde; wie in ein Strahlenbündel sollen hier alle Erregungen zusammenfließen, welche die ganze vorhergehende Bildungsarbeit im Geiste des Schülers auslöste. Daher denn die vielfache Veranstaltung von Wiederholungen, Rück- und Überblicken. Kommt dazu die unablässige Bemühung seitens der Lehrenden und Lernenden, Gleiches zum Gleichen und Ähnliches zum Ähnlichen zusammenzuführen, mit einem Worte, eine achtsame Concentration der Stoffe, so muss man sich billig fragen, ob neben einer so geübten Arbeit noch die besonderen Vorbereitungen der Schüler zur

Maturitätsprüfung

Platz haben, ja ob sie überhaupt nur geduldet werden dürfen.

Erfahrungsmäßig sind die Schüler der Octava mindestens vom zweiten Semester an gar nicht recht mehr für eine ordentliche Arbeit in den Classenstoffen zu haben. Das drohende Gespenst der Maturitätsprüfung lenkt ihr ganzes Sinnen und Trachten davon ab, ihr Blick ist einerseits angstvoll auf das Prüfungsziel nach vorne, auf die Vorbereitung zur Erreichung desselben nach rückwärts gewendet. Was kann da noch Ersprießliches in der Schulstube geleistet werden? Und doch liegt weder in den gesetzlichen Bestimmungen für die Abhaltung der Maturitätsprüfung, noch insbesondere in den daselbst festgestellten Anforderungen bei dieser Prüfung irgend eine Nöthigung für eine solche Zwangsarbeit seitens der Schüler. Soll doch bei der Beurtheilung des Abiturienten „das ganze Gewicht nicht auf die einzelnen Kenntnisse der Schüler, sondern einzig und allein auf die erreichte allgemeine Bildung, auf den allmählich gewonnenen geistigen Gesichtskreis und auf jene formale Schulung des Geistes gelegt werden, welche zu wissenschaftlichen Studien, wie sie auf der Hochschule betrieben werden, die nothwendige Voraussetzung ist“.²⁾

¹⁾ Wien, Tempsky, 1890, § 92: „Ein Beispiel aus der Geschichte der Wissenschaften.“

²⁾ Siehe Weisungen, S. 30 und S. 21 f. die Widerlegung der gegen die Abhaltung der Maturitätsprüfung vorgebrachten Einwände; vergleiche vor allem auch die diesbezüglichen Bestimmungen des Organisations-Entwurfes, §§ 78—88.

Auch wird in diesen Weisungen ganz ausdrücklich davon gesprochen, dass es sich bei dieser Prüfung nicht um die äußersten Spitzen der Gymnasialkenntnisse, sondern um den festen Stamm des Wissens handelt, und bei diesem wiederum nicht um ein bloß todtes Wissen, sondern ein lebendiges Verarbeiten und Verwerten des Gewussten. Das sind nun allerdings sehr billige Anforderungen, möchte man meinen, wenn der Prüfende von Einzelheiten und Höherliegendem absehen und dafür mit dem Allgemeinen, wenn es nur lebendiges Geistesgut ist, zufrieden sein darf. Woher also doch diese Angst der Schüler angesichts so billiger Forderungen? Ich meine, es sei die Antwort auf diese Frage mit der vorliegenden Abhandlung gegeben. Der Schüler ist sich gar wohl bewusst, dass er gar keinen einzigen großen geistigen Gesichtskreis habe, sondern dass sein Wissen in viele Kreise zerlegt erscheint, die unverbunden und vielfach halb leer nebeneinanderliegen. Die will er nun noch schnell, so gut es eben angeht, ausfüllen; er fühlt ebenso, dass die sogenannte allgemeine Bildung, die man von ihm verlangen wird, ein dehnbar Ding ist, und deshalb sucht er noch schnell aufzuraffen, was ihm zum Ideale eines solchen Gebildeten zu gehören scheint, und lebendig fühlt er erst gar nicht sein Wissen, daher sucht er die Bestandstücke desselben durch weitausgreifende Wiederholung, vielfach auch erst durch Neueinprägung lebendig zu machen. Man weiß, wozu all die geschilderte hastige Arbeit führt — in wenig Wochen nach der Prüfung ist all dies verloren und vergessen. Das einzige Mittel, um diesen Unzukömmlichkeiten zu begegnen, scheint mir nur in dem von der untersten Stufe auf unablässig gepflegten Concentrieren der Bildungsstoffe gelegen zu sein. Nur so verdichtet sich das Wissen des Schülers zu einer compacten, aber beweglichen Masse; in einem großen Kreise von Erkenntnissen steckt für ihn Leben, und da er es gelernt, das Viele stets in lebendigen Zusammenhang zu bringen, so wird er nun auch gelegentlich der Prüfung imstande sein, es wieder auseinander zu legen; er wurde immer und immer dazu angeleitet, die Fäden zu legen von einem zum anderen, und deshalb kann es ihm jetzt nicht schwer fallen, das Gewebe wieder aufzulösen, mit dem Erarbeiteten etwas anzufangen. Solange aber jeder Lehrer nur darauf aus ist, seinen Unterrichtsgegenstand zu bewerten, den Bildungsgehalt nur seines Faches reinlich auszuschöpfen und Verzicht leistet auf die Stärkung, die andere Fächer auf das seine ausüben können und umgekehrt, solange werden jene Einwände gegen die Berechtigung der Maturitätsprüfung immer von neuem wieder erhoben werden.

Soviel musste hier über die Maturitätsprüfung gesagt werden, weil ihr Wert oder Unwert thatsächlich mit der Frage der Concentration eng zusammenhängt. Es erübrigt nach dieser Abschweifung nur noch ein Wort über die Lehrfächervertheilung in Octava. Berücksichtigt man das engere Verhältnis, welches sich zwischen Latein und Griechisch einerseits, dann zwischen Griechisch und philosophischer Propädeutik andererseits, ferner auch zwischen Geschichte und Deutsch, Mathematik und Physik obwaltet, so würden sich für Octava im besten Falle vier Lehrer ergeben:

1	Lehrer für Religion mit	2 (3) Stunden
1	„ „ Lat., Griech. u. Psychol mit $5 + 5 + 2 = 12$	„
1	„ „ Geschichte und Deutsch mit $3 + 3 = 6$	„
1	„ „ Mathematik und Physik mit $2 + 3 = 5$	„

Die eben vorgeführten Classenbilder stellen einen bescheidenen Versuch vor, das „pädagogische Berührungsproblem“, wie ich die

Concentration nennen möchte, nach einer ganz bestimmten Richtung hin aufzulösen. Es muss aber gleich gesagt werden, dass es der Auflösungsmethoden mehrere geben wird, und dass ich also durchaus nicht behaupten kann, man werde etwa immer auf die von mir gezeichneten Bilder hinauskommen. Es könnten höchstens in den obigen Ausführungen Conturen erblickt werden, in deren Rahmen die vielfältigen Beziehungen eingetragen werden, welche sich besonders in der Detailarbeit des Unterrichtes in größerer Fülle ergeben werden. Auch konnten oben stereotype, didaktisch völlig gerechtfertigte Formen schon aus dem Grunde nicht aufgezeigt werden, da ich ja den Lehrplan nicht antasten wollte, sondern unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverordnungen die Concentrationsarbeit beleuchtete. Ebenso wollen auch die zum Schlusse jedes Classenbildes angeführten Fächervertheilungen mehr von einem idealen Standpunkt aus angesehen werden: ich müsste nicht selbst schon Jahre lang mitten drin in der Praxis der Schule stehen, um zu wissen, welche persönlichen und sachlichen Verhältnisse bei der Zuweisung der Lehrfächer oft eine Rolle spielen, und, wie die Dinge jetzt stehen, der ganzen Pädagogik ein Schnippchen schlagen. Trotz alldem glaubte ich oben wenigstens in Form von Vorschlägen darauf hinweisen zu sollen, was in zwei oder mehreren möglichen Fällen das Wünschenswerteste sei. Ich wäre zufrieden, wenn ich durch die Art der Auffassung und Behandlung der viel gelobten, aber auch viel gelästerten Concentrationsfrage meinen Berufsgenossen eine Anregung gegeben hätte, den Gegenstand weiter zu beachten. Vielleicht trägt dazu auch noch die folgende Auseinandersetzung bei, welche sich auf die äußeren Vorkehrungen zur Erleichterung der Concentrationsarbeit bezieht.

III. Äussere Concentration.

So möchte ich das Ganze der Veranstaltungen nennen, welche seitens der Schule getroffen sind, um nicht bloß äußerlich die Nothwendigkeit concentrirender Lehr- und Lernthätigkeit zum Ausdruck zu bringen, sondern um auch Mittel und Wege zu schaffen, damit die oben beschriebene innere Concentration der Bildungsstoffe seitens der einzelnen Lehrer wirklich vollzogen werden könne. Solcher Vorkehrungen gibt es nun zweierlei, erstens persönlicher, zweitens sachlicher Natur. Zu den ersteren rechne ich die Lehrfächervertheilung, die Einrichtung des Classenordinariates und die Leitung durch den Director, zu den letzteren den Lehrplan, den Stundenplan, die Conferenzen, die zwanglosen Besprechungen der Fachlehrer und das Classenbuch.

Was die **Lehrfächervertheilung** angeht, so braucht nach dem oben Gesagten nur mehr noch auf die Punkte *a)* und *b)* der „Weisungen“, S. 64, hingewiesen zu werden. Dafür muss hier die **Einrichtung des Classenordinariats** eine weitere Beachtung finden. Hören wir zunächst, was der Organisations-Entwurf zu den Aufgaben des Ordinarius einer Classe zählt! Es heißt auf S. 9 des Entwurfes: „Um die Gefahr, welche in dem gleichzeitigen disciplinaren Einwirken mehrerer Fachlehrer unverkennbar liegt, zu vermindern, wird die pädagogische Führung einer jeden Classe einem besonderen Classenvorstande anvertraut . . . der zum Theil auch in didaktischer Beziehung den vereinigenden und leitenden Mittelpunkt bildet . . . ¹⁾ Die „Weisungen zur Führung des Schulamtes“ nennen den Ordinarius für das Zusammenwirken in Erziehung und Unterricht ein Organ der Einigung ²⁾, den „Einheitspunkt der erziehenden und unterrichtenden Thätigkeit“ seiner Classe ³⁾, den „Mittelpunkt für das didaktische Zusammenwirken der Lehrer derselben Classe“ ⁴⁾, kurz sie überweisen ihm neben anderen Verpflichtungen auch die, für die Concentrationsarbeit der Classe zu sorgen. Es ist sicher, dass das Institut der Ordinariate hauptsächlich zu dem Zwecke ersonnen wurde, um dem Fachlehrersystem ein Gegengewicht zu schaffen, als es das Classenlehrersystem verdrängt hatte, und um sich der Vortheile des letzteren Systems nicht zu begeben, wenn man die des ersteren als vortheilhaft kennen gelernt hatte. Man mag anfangs recht bittere Erfahrungen mit sogenannten Fachlehrern gemacht haben, es mag sich besonders in der Zeit der Umbildung ins neue System vielfach ein exclusives Einleben ins Fach bis zur Vernachlässigung auch des zunächst Liegenden geltend gemacht haben: das beweist die Ministerial-

¹⁾ Vgl. die diesbezüglichen weiteren Ausführungen des Organisations-Entwurfes im § 97 und S. 198.

²⁾ S. 46.

³⁾ S. 48.

⁴⁾ S. 45.

Verordnung vom 29. Juni 1851, Z. 6512, wo bereits die Überbürdung der Schüler auf diesen Übelstand zurückgeführt wird; das beweist ferner der Ministerial-Erlass vom 7. März 1855, Z. 3442, wo geradezu gesagt wird, dass die Überbürdung „ein Übel sei, welches allemal verschuldet werde, sobald jeder der in einer Classe beschäftigten Lehrer seinen eigenen Weg geht, ohne Rücksicht auf die bedingte Stellung, welche sein Fach als ein integrierender Theil der Gesamtaufgabe der Schule einzunehmen hat“. Auch durch die Ministerial-Verordnung vom 17. December 1876, Z. 2501, wird neuerdings betont, dass der Eintritt eines Übergewichtes einzelner Disciplinen und mithin Einseitigkeit des Unterrichtes unausweichlich sei, wenn einzelne Lehrer außeracht lassen, welche Beschränkung jeder Disciplin des Lehrplanes aus ihrer Stellung im Organismus des Unterrichtes erwächst. Hierher gehören auch alle jene bereits oben citierten Verordnungen, welche die Verwendung einer zu großen Zahl von Lehrern, besonders in den Unterclassen, verhüten wollen. Kurz, man sieht, wie man einerseits bemüht war, einer Decentralisation durch den Fachlehrer zu wehren, und andererseits eine Centralisation durch den Classenordinarius zu ermöglichen. Die Mittel, welcher sich der letztere zur Erreichung dieses Zieles bedienen sollte, kommen weiter unten zur Sprache.

Ist schon die Aufgabe, die ein Classenordinarius zu lösen hat, wenn er wirklich die seine Schule durchziehenden Fäden des Unterrichtes und der Erziehung zusammenhalten und sie dem gewünschten Ziele entgegenführen will, nicht leicht, so ist diejenige, welche dem **Director**, als dem Obmann so vieler Classen, deren jede für sich eine Schule bildet, ungleich schwieriger.¹⁾ Er hat als Leiter der Anstalt dafür zu sorgen, dass nicht bloß in den einzelnen Classen unter der unmittelbaren Obhut des Ordinarius sich die Concentrationsarbeit in der früher angedeuteten Weise vollziehe, sondern auch dass die gesammte Lehr- und Lernarbeit seiner Anstalt sich zu einem organischen Ganzen zusammenschließe, dessen Ergebnis für die Schüler eine harmonische Ausbildung aller ihrer Geisteskräfte sein wird.

Die Frage, auf welchem Wege die einzelnen Lehrer, die Ordinarien und der Director diese ihre Aufgabe lösen werden, führt auf eine Betrachtung der oben erwähnten äußeren Vorkehrungen sachlicher Natur. Die erste und oberste derselben ist der **Lehrplan**. Durch denselben sind nicht bloß die Unterrichtsgegenstände, welche in jeder Classe zu lehren sind, bestimmt, sondern es ist auch das Ausmaß normiert, in welchem jede Disciplin in der Classe vertreten erscheint. Wenn im Lehrplan jeder Gegenstand so an seinem Platze steht, dass er einmal der Stufe der Aneignung des Schülers entspricht, nicht zu früh und nicht zu spät auftritt, dann aber auch, dass er Fühlung hat mit dem, was neben, vor und nach ihm zu stehen kommt, dann erst kann er einer concentrierenden Lehrarbeit kräftigen Vorschub leisten. Es wurde eingangs gesagt, dass das Lehrplanaggregat eine solche Arbeit wenig unterstütze, dass aber gerade die Arbeit der Schule darauf aus sein müsse, dasjenige, was sie im Lehrplan nicht vorgebildet findet, durch Methode zu ersetzen. Der Lehrplan für österreichische Gymnasien kann nun gerade nicht in allen Theilen als ein organischer Aufbau angesehen werden, das haben vielleicht auch die früheren Ausführungen gezeigt; manches Glied desselben steht nicht an der Stelle, wo es die größte Wirkung ausüben könnte, an manchen Stellen kam wirklich ein aggregathaftes Nebeneinander zum Vorschein; indes kann man sich darüber vorläufig beruhigen. Wie der österreichische

¹⁾ Aus Sause, „Grundzüge der Kunst, eine Schule zu leiten.“ Halle 1841, von E. Czerkawki in der Österr. Gymn.-Zeitschr. XXII, S. 884, citiert.

Gymnasial-Lehrplan bisher kein unbestrittenes Dasein geführt, so wird er auch in Hinkunft den fortschreitenden pädagogisch-didaktischen Erwägungen Rechnung tragen und Veränderungen zulassen müssen, die nicht zum wenigsten gerade durch die Forderung der Concentration des Unterrichtes bedingt sein werden. Hoffentlich bleiben wir dabei vor grundstürzenden Veränderungen bewahrt, da die bisherige Schulgeschichte nicht nur Österreichs, sondern auch anderer bedeutender Culturstaaten gezeigt, dass nur eine langsame Entwicklung, getragen von einem gewissen conservativen Geiste, ein wirkliches Vorwärts bedeutet.

Neben dem Lehrplan kommt der **Stundenplan** für die Concentration des Unterrichtes in Betracht. Es bleibt viel zu wenig beachtet, welche Nachtheile ein nicht durchdachter Stundenplan für den ganzen Unterricht mit sich bringt. Man könnte ebenso von einem Stundenplanaggregat sprechen, wie von einem Lehrplanaggregat, wenn man bedenkt, wie derselbe vielfach so ganz nach äußeren Rücksichten hergestellt wird, so dass die Lehrgegenstände eines Tages oder Halbtages oft in einem aller pädagogischen Überlegung hohnsprechenden Kunterbunt aufeinanderfolgen. Man will geistige Abspannung hintanhalten, indem man in die Reihe der Gegenstände Abwechslung zu bringen sucht, während gerade in dieser Nöthigung, aus einem Vorstellungskreise, in dem man sich kaum recht festgesetzt hat und heimisch geworden ist, in den anderen heterogenen und dann in den dritten und vierten zu überspringen, der Hauptgrund für eine lähmende Abspannung der Schüler gelegen ist. Der Lehrer muss es ja an sich selbst am ehesten bemerken, wie ihn der fortwährende Wechsel der Gegenstände ermüdet, nicht so sehr der der Classen. Denn wenn wenigstens das Lehrfach dasselbe bleibt, so bringt ihm der Classenwechsel thatsächlich Erholung. Es ist also schon aus physiologischen Gründen zu widerrathen, psychologisch weiter auseinander liegende Gegenstände unmittelbar aufeinander folgen zu lassen, wie etwa Latein, Mathematik, Geschichte, Griechisch, Religion u. s. f. — Ganz unerträglich aber werden solche zufällige Aneinanderreihungen vom Standpunkte des Concentrationsunterrichtes. Es sollten wenigstens die Sprachfächer aufeinanderfolgen, ohne von stofflich weiter abliegenden Gegenständen, wie Mathematik, Physik, Naturgeschichte u. s. w., getrennt zu sein, geradeso wie zwischen diesen letzteren kein sprachliches Fach eingeschoben werden sollte. Die Schüler gewöhnen sich zwar erfahrungsgemäß an dieses Abspringen von einem zum anderen, aber es geschieht gewiss nicht ohne physiologischen, dem Nervenleben schädlichen Zwang, der immer mit einer gewaltsamen Zurückstauung eben bearbeiteter Vorstellungsmassen verbunden ist. Die Arbeit während einer Unterrichtsstunde bringt das Denken nach einer gewissen Richtung in Zug; folgt nun ein homogener Gegenstand, wie z. B. auf Latein Griechisch, auf Griechisch Deutsch, auf Deutsch Geschichte, oder auf Mathematik Logik, auf Physik Mathematik u. dgl., so wird zwar im allgemeinen auch eine gewisse Ablenkung von der ursprünglichen Richtung stattfinden, die sogar zuträglich sein kann, aber doch nicht ein völliges Abbrechen und Neuanbahnen, wie bei heterogenen Gegenständen. In der Regel lassen sich noch Fäden herüberziehen aus einer Stunde in die andere, es gibt noch Anknüpfungspunkte, die sich analytisch zunutze machen lassen, und es kommt die Arbeit der neuen Stunde viel leichter in Gang, als bei der Aufeinanderfolge völlig verschiedener Gegenstände. Am deutlichsten zeigt sich die Schwierigkeit, mit welcher sich die Schüler selbst bei nahe verwandten Disciplinen ins neue Fahrwasser begeben, wenn man z. B. in der Lateinstunde nach der Übersetzung einer deutschen Stelle ins Griechische fragt, die sie eigentlich ebenso rasch zustande bringen

sollten, als sie es eben ins Lateinische vermochten: kaum dass ihnen oft schnell genug die Vocabeln zur Hand sind, die sie in der griechischen Stunde, wo die Arbeit im Zuge ist, sofort wissen. Übersetzungen aus lateinischem Texte ins Griechische gehen aus demselben Grunde nur sehr mühevoll von statten, und man kann eine gewisse Geläufigkeit nur dadurch erzielen, dass man die Schüler eben oft genug „aus einer Scienz in die andere sehen“ lässt. Wäre es also möglich, im Stundenplan wenigstens einigermaßen dem fortwährenden Ab- und Umlenken im Denken zu wehren, dadurch, dass man gleichartige Gegenstände nicht gewaltsam trennt, so wäre auch äußerlich einer continuierlichen Lehrarbeit der Boden geebnet.

Was etwa im Lehrplane nicht vorgezeichnet und in der Anlage des Stundenplanes aus äußeren Gründen unmöglich ist, kann aber sicher durch die verschiedene Art des Meinungsaustausches geschehen, der in den **Conferenzen** zwischen dem Director und den Lehrern, und unter diesen selbst zustande kommt. Sowohl in den sogenannten Lehrerconferenzen (Monats- und Schlussconferenzen) als in den Classenconferenzen sollen nach den verschiedenen Unterrichtsverordnungen¹⁾ Fragen pädagogisch-didaktischer Art in den Vordergrund treten. In den ersteren wird hauptsächlich der Director Gelegenheit haben, auf die Nothwendigkeit des Zusammenwirkens der Lehrer und des Zusammenstrebens der einzelnen Unterrichtsgegenstände hinzuweisen, wenn er seine gelegentlich der Hospitierungen gemachten Wahrnehmungen²⁾ bekannt gibt. Gerade der Leiter der Anstalt wird am ehesten in der Lage sein, auf die Berührungsstellen zwischen den einzelnen Disciplinen aufmerksam zu machen, da er vor dem einzelnen Lehrer voraus hat, wie aus der Vogelperspective das ganze Getriebe zu überschauen. Aus seinen Besprechungen kann sich auch für den Nichtfachmann gar mancher ersprießliche Wink ergeben, den er bei der Behandlung seines Gegenstandes verwerten kann. Man würde sich aber täuschen, wenn man in den **Monatsconferenzen** die ausreichende Verständigung der Lehrer untereinander erblicken wollte, so dass für jeden schon auf diese Weise klar zum Bewusstsein käme, „wo die scharf gezogenen Grenzen der eigenen Wirkungssphäre jene seines Collegen berührt oder vielleicht deckt, und dass er genau wisse, was er von diesem zu erwarten, wie viel er für ihn zu leisten habe“. ³⁾ Die Masse rein erziehlischer und administrativer Aufgaben, welche fast in jeder solchen Conferenz zu erledigen sind, lassen kaum Zeit für eine eingehende Behandlung jener Fragen. In Würdigung dieses Umstandes mag denn die Unterrichtsverwaltung die sogenannten **Classenconferenzen** eingeführt haben, in welchen wenigstens die in ein und derselben Classe beschäftigten Lehrer zusammentreten sollen, um hier, gewissermaßen in kleinerem Kreise, jene Fragen zu erörtern, für die in den Gesamtconferenzen weder die rechte Zeit, noch auch immer die rechte Lust vorhanden ist. Schon in einem Ministerial-Erlass des Jahres 1850 (16. Juni, Z. 3068) wird die Abhaltung derselben als unerlässlich bezeichnet. Weiterhin ist in dieser Beziehung der Ministerial-Erlass vom 23. Mai 1871, Z. 5669, zu erwähnen, welcher unter dem Hinweis auf § 97 des Organisations-Entwurfes als Hauptgesichtspunkte dieser Besprechungen bezeichnet: 1. Die stete Evidenz über wissenschaftlichen Fortgang und sittliche Haltung der Schüler; 2. Die Vermittlung des Ineinandergreifens derjenigen Lehrgegenstände, welche eine Beziehung aufeinander zulassen; 3. Verabredung über Frist

¹⁾ Organisations-Entwurf, § 97, A. XIV. Min.-Erl. v. 9. Oct. 1851, Z. 7817.

²⁾ Min.-Ver. v. 31. Aug. 1852, Z. 9105 und v. 21. Aug. 1853, Z. 8326.

³⁾ Erlass der böhmischen Landesschulbehörde, abgedruckt im Jahrgange 1852 der Österr. Gymn.-Zeitschr., S. 330. Vgl. auch den III. Bd. derselben Zeitschr. S. 427 ff.

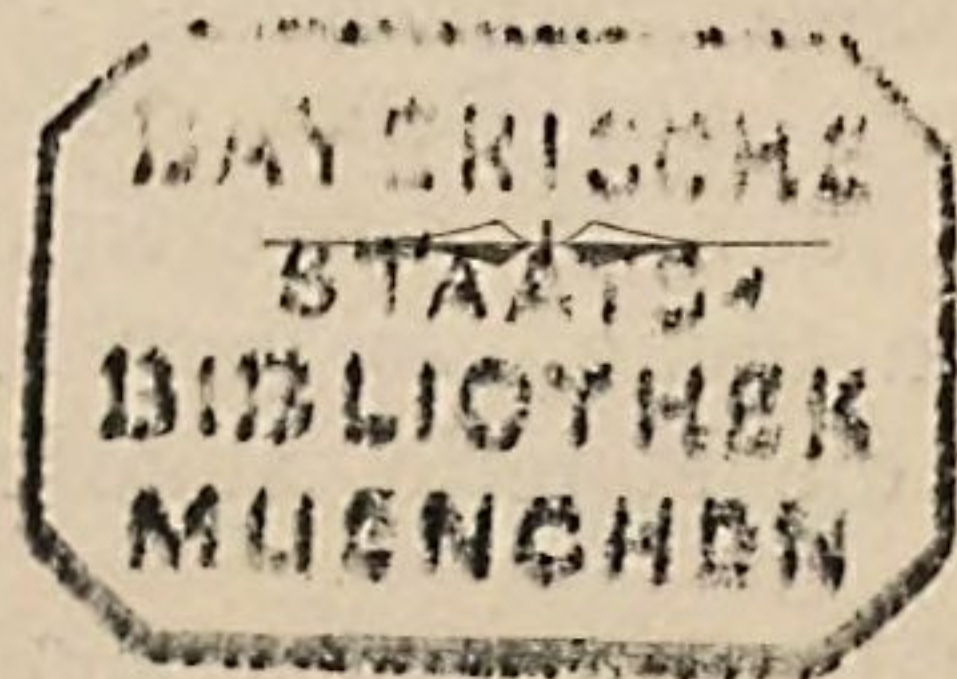
und Maß der in jedem einzelnen Lehrgegenstande aufzugebenden Arbeiten. Eine weitere Ausführung erfährt der zweite Punkt, in welchem unsere ganze Frage gewissermaßen eine legale Fassung erhält, in den „Weisungen“ (S. 47). Dasselbst werden nicht nur Beispiele einander berührender Lehrgegenstände (alte Geschichte und die Lectüre griechischer und römischer Historiker, die Geschichte des Mittelalters und die ältere Geschichte der deutschen National-literatur etc.) aufgezählt, sondern ganz ausdrücklich erwartet, dass durch die Besprechungen in den Classenconferenzen neben anderem auch den einzelnen Lehrgegenständen durch wechselseitige Benützung des in ihnen erworbenen Wissens und Könnens eine erwünschte Kräftigung verschafft und dem Schüler der Gedanke an einen Zusammenhang der verschiedenen ihm zugemutheten Lern-objecte näher gebracht werden wird. Es ist klar, dass es unmöglich ist, in den allgemeinen Conferenzen des Lehrkörpers etwa folgende Fragen, die Gegenstand der Classenconferenzen sein können, eingehender zu behandeln: „Zu welchen Gegenständen einer und derselben oder verschiedener Classen steht der Gegenstand, den ich behandle, in solcher Beziehung, dass er entweder zu seinem eigenen Gedeihen und Bestehen ihrer als unentbehrlicher Grundlage, Vorbereitung und Einleitung bedarf, oder umgekehrt für sie das Fundament, eine nöthige Vorbereitung und Einleitung ist? Mit welchen Unterrichtsfächern dagegen steht er oder kann er in solcher Berührung stehen, dass er durch Elemente, die er aus ihnen genommen und an rechter Stelle und in rechtem Sinne sich einverleibt, an Klarheit und Vollständigkeit, an Vielseitigkeit, Abrundung und Lebendigkeit das Interesse gewinnt? Welchen Gegenständen kann umgekehrt er durch das Abgeben geeigneter Elemente dasselbe leisten, was ihm von andern geleistet wird?“¹⁾ Seit der Einführung der sogenannten Classenkataloge ist nun das Schreibgeschäft des Lehrers, besonders aber das des Ordinarius, ein erheblich umfangreicheres geworden; man könnte angesichts des Umstandes, dass der Lehrer neben seinem Handkatalog täglich auch noch seinen vielspaltigen amtlichen Katalog zu führen hat, von einer doppelten pädagogischen Buchführung sprechen. Am Anfang des Jahres ist außerdem der Arbeitskalender anzufertigen, am Ende einer jeden Conferenzperiode die Lehrstofftabelle auszufüllen. Aber alle diese schriftlichen Fixierungen tragen nicht einen Deut zur Behandlung und leichteren Beantwortung jener hochwichtigen Fragen bei. Im Hand- und Classenkatalog stehen bloß Censuren, im Arbeitskalender die Zahlen und Termine der schriftlichen Arbeiten, die Lehrstofftabellen aber, welche am ehesten den Zusammenhang und die Berührung der Lehrobjecte aufweisen könnten, kommen meist zu spät, um von dieser Seite wohl ausgenützt zu werden. Und doch kann eine gewisse schriftliche Darstellung dessen, was gleichzeitig in den Classen gelehrt wird, von einträglichem Werte werden, wenn sie handlich und zur rechten Zeit vorhanden ist. Ich denke dabei an die Führung der sogenannten **Classenbücher**. Nach dem Formular A der „Weisungen“²⁾ enthält jedes Blatt desselben die Rubriken „Tag und Monat“, „Stunde“, „Gegenstand“, „Es fehlten.“ „Es kamen zu spät.“ „Sonstige Bemerkungen.“ Gewöhnlich wird in die dritte Rubrik einfach der Name des betreffenden Gegenstandes, z. B. Religion, Latein, Logik u. s. w. eingezeichnet. Fasst man das Wort „Gegenstand“ in etwas weiterem Sinne, so dass z. B. neben oder unter dem Namen des Gegenstandes kurz die Materie angedeutet würde, in ähnlicher

¹⁾ Vgl. Österr. Gzshr. III. Bd., S. 427, den äußerst gehaltvollen Aufsatz von Fr. Rigler.

²⁾ Siehe Organisations-Entwurf, § 72, Instr., Nr. X, 3.

Kürze, wie es für umfassendere Partien in den Lehrstofftabellen geschieht, so ergäbe sich Tag für Tag ein ganzes Unterrichtsbild, das folgenden mehrfachen Nutzen gewähren könnte. Nicht bloß dass der einzelne Fachmann immer, so oft er nur wollte, einen Einblick in die von ihm bereits geleistete Arbeit und auch in deren Tempo hätte, das er dann nach Maßgabe des zu erreichenden Zieles beschleunigen oder verlangsamen könnte, es bleibt so auch jeder Lehrer mit den gleichzeitig nebenherlaufenden Classenstoffen in steter Evidenz. Ein Blick ins Classenbuch genügt dann vielleicht, um zu sehen, welche Bildungsinhalte Tags vorher oder schon am selben Tage am geistigen Horizonte des Schülers vorübergezogen, und was er sonst erst auf Umwegen (durch Fragen an die Schüler oder Collegen, in der Classenconferenz u. s. w.) erführe, das ergibt sich ihm in kurzem bei der Besichtigung des Classenbuches. Es ließe sich auf diese Weise oft das Eine ans Andere unmittelbar anknüpfen und die Assimilation herstellen, wo die Verknüpfungselemente noch kräftig genug sind. Die 1 oder 2 Minuten, welche der Lehrer etwa am Ende der Stunde für eine solche knappe Aufzeichnung des absolvierten Stundenstoffes benötigte, würden reichlich aufgewogen durch die eben entwickelten Vortheile eines so geführten Classenbuches. Selbst für die Verfassung der Lehrstofftabellen, sowie für die Arbeitseintheilung bei Behandlung desselben Gegenstandes in einem folgenden Schuljahre böte dann das Classenbuch einen erwünschten Behelf. Ich wage sogar zu behaupten, dass die Classenconferenzen, welche sich angesichts einer Reihe anderer Arbeitsvermehrungen keiner großen Beliebtheit und Pflege erfreuen, unter der Bedingung ausfallen könnten, als es sich jeder Lehrer zur Pflicht machte, nicht bloß die oben erwähnten Eintragungen ins Classenbuch gewissenhaft zu besorgen, sondern auch immer von den Einzeichnungen seiner Classencollegen Kenntniss zu nehmen, um sich auf Grund derselben, wo es ihm nöthig erscheint, in zwanglosen Besprechungen mit jenen die oben für die Classenconferenzen vorgelegten Fragen zu beantworten.

Ich bin zu Ende. Sollte es mir gelungen sein, in der hier vorgelegten Arbeit bei meinen Berufsgenossen die Überzeugung, die ich selbst von der Möglichkeit, Nothwendigkeit und Nützlichkeit eines concentrierenden Unterrichtsverfahrens hege, gegründet zu haben, so kann ich mich leicht darüber beruhigen, dass die Aufzählung und Beschreibung der zur Erreichung solcher concentrierenden Arbeit erforderlichen Mittel eine unvollständige geblieben ist. Wenn ich gar dadurch erreichte, dass man im rechten Interesse für den Gegenstand durch Einzelarbeiten verbesserte und vervollständigte, was ich nur in großen Conturen aufzeigen konnte, so fände ich meine an die Veröffentlichung dieser Abhandlung geknüpften Hoffnungen weit übertroffen. Wenn wir fernerhin jedem Gegenstande nach Möglichkeit im Unterrichte die ihm eigenthümliche, psychologisch begründete Behandlung zutheil werden lassen und daneben immer auch auf eine liebevolle Pflege des Concentrationsgedankens bedacht sind, so können wir vorläufig getrost äußeres Reformieren anderen überlassen: wir reformieren innerlich — durch Methode.



Ovidii Nasonis, P., Carmina selecta. Für den Schulgebrauch herausgegeben von
Josef Golling. 2. Auflage. Preis 80 kr. = 1 M. 50 Pf.

Taciti Cornelii Germania. Für den Schulgebrauch erklärt von *Ignaz Prammer*, Professo
am k. k. Josefstädter Gymnasium in Wien. 2. Auflage.

I. Abtheil.: Text und Verzeichnis der Eigennamen. Preis 20 kr. = 30 Pf.

II. „ Einleitung, Commentar und Register. Preis 60 kr. = 1 M.

Von demselben Herausgeber:

Die Historien des Tacitus. Erstes und zweites Buch. Für den Schulgebrauch. Preis
72 kr. = 1 M. 20 Pf. Drittes, viertes und fünftes Buch. Preis 1 fl. = 2 M.

Sallustii Crispi, C., Bellum Catilinae et bellum Jugurthinum. Schulausgabe.
Preis 60 kr. = 1 M. 20 Pf.

Jurenka, Dr. Hugo, k. k. Professor am Staatsgymnasium in Wiener Neustadt. *Erstes
lateinisches Lesebuch, zumeist aus Cornelius Nepos.* Mit erklärenden Anmer-
kungen für Schüler. *1. Theil: Text.* Preis: Geheftet 36 kr. = 72 Pf. *II. Theil:
Anmerkungen.* Preis: Geheftet 32 kr. = 64 Pf.

Michl, A., Sätze und zusammenhängende Abschnitte aus Cornelius Nepos,
zur Einübung der lateinischen Casuslehre. Preis 36 kr. = 70 Pf.

Herodot's Perserkriege. Griechischer Text mit erklärenden Anmerkungen. Für den
Schulgebrauch herausgegeben von *Dr. Valentin Hintner*, k. k. Professor am
akademischen Gymnasium in Wien. *I. Theil: Text.* 3. Auflage. Preis 64 kr. =
1 M. 28 Pf. *II. Theil: Anmerkungen.* 2. Auflage. Mit einer Karte. Preis 60 kr. =
1 M. 20 Pf.

Sophokles' Antigone. Mit Einleitung und Anmerkungen für den Schulgebrauch heraus-
gegeben von *J. Rappold*, k. k. Professor am Staatsgymnasium im IV. Bezirke
in Wien. *I. Theil: Einleitung und Text.* Preis 44 kr. = 80 Pf. *II. Theil: An-
merkungen.* Preis 36 kr. = 60 Pf.

Sophokles' Philoktetes. Mit Einleitung und Anmerkungen für den Schulgebrauch
herausgegeben von *J. Rappold*, k. k. Professor am Staatsgymnasium im IV. Bezirke
in Wien. *I. Theil: Einleitung und Text.* Preis 44 kr. = 80 Pf. *II. Theil: Anmer-
kungen.* Preis 30 kr. = 60 Pf.

Tkáč, Ign., k. k. Gymnasial-Professor in Ung.-Hradisch, **Wörterbuch zu Herodot's
Perserkriegen von Valentin Hintner.** Preis 50 kr. = 1 M.

Homeri Odysseae epitome. In usum scholarum edidit *Augustinus Scheindler*. Preis
96 kr. = 1 M. 92 Pf.

Wagner, Josef, Professor am k. k. I. deutschen Staatsgymnasium in Brünn. *Zur Präpa-
ration von Platons ausgewählten Dialogen. I. Einleitung. Apologie. Kriton.* Preis
60 kr. = 1 M. *II. Lachès, Charmides, Lysis.* Preis 48 kr. = 90 Pf. *III. Euthyphron.*
Preis 20 kr. = 40 Pf.

Druck von Gottlieb Gistel & Comp., Wien I., Augustinerstrasse 12.

Loos, Josef

Der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Concentration

Wien 1892

Paed.th. 2829 d

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11870507-9